

Busian, Anne [Hrsg.]; Drees, Gerhard [Hrsg.]; Lang, Martin [Hrsg.]
Mensch, Bildung, Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik

Bochum; Freiburg : Projekt Verlag 2004, 314 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Busian, Anne [Hrsg.]; Drees, Gerhard [Hrsg.]; Lang, Martin [Hrsg.]: Mensch, Bildung, Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum; Freiburg : Projekt Verlag 2004, 314 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 35) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20435 - DOI: 10.25656/01:2043

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20435>

<https://doi.org/10.25656/01:2043>

in Kooperation mit / in cooperation with:

projektverlag.
Verlag für Wissenschaft & Kultur

<http://www.projektverlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anne Busian
Gerhard Drees
Martin Lang (Hrsg.)

Mensch Bildung Beruf

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik

Herausgegeben von
Udo von der Burg
Dieter Höltershinken
Günter Pätzold

Band 35

Anne Busian · Gerhard Drees · Martin Lang
(Hrsg.)

Mensch Bildung Beruf

Herausforderungen an die Berufspädagogik

projektverlag.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

ISSN 1437-4889
ISBN 3-89733-114-4

© 2004 projekt verlag, Bochum/Freiburg

projekt verlag
Postfach 10 19 07
44719 Bochum
Tel.: 0234/3 25 15 70
Fax: 0234/3 25 15 71
e-mail: Vertrieb@projektverlag.de
Internet: www.projektverlag.de
Druck: docupoint, Magdeburg



**Univ.-Prof. Dr. Günter Pätzold,
Lehrstuhl für Berufspädagogik,
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie,
Universität Dortmund**

zu seinem 60. Geburtstag am 23. Juni 2004

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	11
Grußwort des Dekanats und des IAEB.....	13
Grußwort der Sozialforschungsstelle Dortmund.....	14
Grußwort der Dortmunder Berufskollegs.....	15
Grußwort der Schriftleitung der ZBW.....	16

1. Professionalisierung pädagogischen Personals

REINHARD BADER Differenzierung der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen – Qualifikationsprofile, Aus- und Fortbildungskonzepte, geregelt Seiteneinstiege	17
HORST BIERMANN Rehabilitation als Aufgabe der Berufsbildung	23
RICHARD HUISINGA Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der Phase des Be- rufseinstiegs – Zur versäumten Professionalisierung eines Berufsstandes	37
FRANZ-JOSEF KAISER UND RUDOLF SCHRÖDER Entwicklung und Implementation eines Ausbildungskonzepts für die Weiterbildung von Ökonomie-Lehrern in Russland	58
MANFRED WAHLE Berufsausbildung im Umbruch – Das Beispiel der beruflichen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	68

2. Herausforderungen an berufliche Schulen

MARC BEUTNER UND MARTIN TWARDY Berufskollegs als Kompetenzzentren und die damit verbundenen Kooperationsanforderungen in und zwischen Bildungsgängen	81
ROLF DOBISCHAT, KARL DÜSSELDORFF UND RUTH ROSS Konzeptionelle Ansätze regionaler Kompetenzzentren. Potenziale berufsbildender Schulen für die Entwicklung und Gestaltung von Lernortkooperationen. Erfahrungen aus einem Modellversuch.....	97
ROLF DUBS Umsetzungsprobleme mit teilautonomen Schulen	109

3. Herausforderungen an die betriebliche Ausbildung

KLAUS HARNEY, ANJA VOSS UND MARKUS WEISCHET Berufskollegs und Gymnasien im lokalen Bildungsquasimarkt: Die Bedeutung der schulischen Herkunft und der schulspezifischen Notengebung bei der Auswahl von Ausbildungsplatzbewerbern	121
HELMUT HEID Selbstbestimmtes Lernen am Arbeitsplatz	133
GÜNTER WALDEN Ausbildungsplatzentwicklung und ökonomische Attraktivität der betrieblichen Berufsausbildung	138

4. Gestaltung berufsbezogener Lernprozesse

DIETER EULER eLearning zwischen Qualitätserwartung und Rentabilitätsdruck	149
DIETMAR FROMMBERGER UND HOLGER REINISCH Der Lernfeldansatz im Kontext des internationalen curriculumtheoretischen Diskurses und ausgesuchter Curriculumstrategien in Europäischen Ländern	162
JENS KLUSMEYER UND REINHARD CZYCHOLL Zur unterrichtsmethodischen Kompetenz von Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen	177
UWE ANDREAS MICHELSEN Entstehen, Möglichkeiten und Grenzen der Handlungsorientierung in der Berufsbildung	188
GERHARD ZIMMER Erfolgsfaktoren virtueller Studienangebote	198

5. Forschungen zur Geschichte der beruflichen Bildung

KARIN BÜCHTER UND MARTIN KIPP Historische Berufsbildungsforschung als Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	209
WOLF-DIETRICH GREINERT Epochen gesellschaftlicher Funktionalisierung beruflicher Bildung in Deutschland – Eine sozialhistorische Skizze	226

ANTONIUS LIPSMEIER
Die Rezeption des Jena-Plans in der Berufs- und insbesondere in der
Berufsschulpädagogik – ein nahezu vergessenes Kapitel(chen) Berufs-
schulgeschichte236

ROLF SEUBERT
Berufspädagogisch-historische Forschung:
Wozu eigentlich?251

6. Berufspädagogische Implikationen des gesellschaftlichen Wandels

INGRID LISOP
Die Wissensgesellschaft und ihr Qualifizierungssystem oder:
Die Wissensgesellschaft – Wunschtraum, Albtraum oder reale Utopie258

FELIX RAUNER
Die arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung273

WOLFGANG WITTEWERT
Von der Defizit- zur Stärkenanalyse – Zur Neuausrichtung der
beruflichen Bildung283

7. Aspekte der Modellversuchsforschung

PETER DEHNBOSTEL
Neuorientierung der Begleitforschung von Modellversuchen angesichts
des betrieblichen und wissenschaftlichen Wandels.....292

KLAUS JENEWEIN
Evaluation als Aufgabe der Modellversuchsforschung.....302

Autorenverzeichnis313

Vorwort der Herausgeber

Mit dem vorliegenden Buch gratulieren wir Günter Pätzold zum 60. Geburtstag.

Unsere Absicht bei der Gestaltung dieser Festschrift war es, Günter Pätzolds Arbeit rückblickend, aktuell und in ihrer Perspektive zu repräsentieren. Diese Arbeit zeichnet sich nach unserer Wahrnehmung vor allem durch zwei Qualitäten aus: ihre „Intensität“ und ihre „Breite“.

Gemeint ist zum einen die Intensität, mit der sich Günter Pätzold jedem einzelnen der mannigfachen Aspekte seines Faches widmet, die ihm im weit gespannten Netzwerk seiner personellen, institutionellen und thematischen Bezüge begegnen. Für diese Intensität stehen seine Schriften, sein Engagement in der Lehre und für die Studierenden sowie sein Einsatz dafür, seine Vorstellungen und die Ergebnisse seiner Forschung in der Praxis beruflicher Bildung wirksam werden zu lassen. Dafür stehen auch seine erfolgreichen inner- und außeruniversitären Aktivitäten zur Verbesserung von Bildungsstrukturen, die ihn in eine Vielzahl von Institutionen, Kommissionen und Funktionen, so auch ins Dekanat und ins Rektorat der Universität Dortmund, geführt haben.

Gemeint ist zum anderen die Breite, in der Günter Pätzold sich und anderen sein Fach erschließt: Günter Pätzold versperrt sich keinem Thema und keiner Herausforderung. Oft imponiert uns die mitreißende Entdeckerfreude, mit der er sich neben seinen kontinuierlich verfolgten Forschungsfragen und den aktuellen Gegenständen der berufspädagogischen Diskussion auch den dabei erkannten Verzweigungen in benachbarte Sachgebieten widmet. Immer wieder greift er mit den Anliegen von Personen, die ihn um seine Meinung, um Beratung oder um Unterstützung bitten, auch deren Themen auf.

Von dieser Breite der Aktivitäten Günter Pätzolds soll dieses Buch einen Eindruck verschaffen. Es soll aufzeigen, in welchen vielfältigen Bezügen er an diesem markanten Datum seines Berufslebens steht: Bezügen zu Personen, zu berufspädagogischen Themen und zu Institutionen. Wir haben daher Vertreter der Wissenschaft „Berufspädagogik“ und berufspädagogischer Institutionen, mit denen Günter Pätzold kooperiert, gebeten, sich zu einem Thema ihrer aktuellen Arbeit zu äußern. Als Resultate erhielten wir Beiträge, die sich mit der Professionalisierung des pädagogischen Personals und den Herausforderungen an berufliche Schulen und Ausbildungsbetriebe, ferner mit den berufspädagogischen Implikationen des gesellschaftlichen Wandels und der Gestaltung berufsbezogener Lernprozesse befassen. Darüber hinaus werden Aspekte der Forschung zur Geschichte der beruflichen Bildung und der aktuellen Modellversuchsforschung aufgegriffen.

Wir freuen uns über die große Resonanz, die dieser Aufruf gefunden hat; sie war größer als der hier zur Verfügung stehende Raum. Indem das Buch so mit einer großen Zahl von Autoren auch viele unterschiedliche Themen versam-

melt, ist es zugleich ein Inventar wichtiger Themen, mit denen sich die Berufspädagogik aktuell befasst.

Wir wünschen uns, dass der Band auf diese Weise den beiden Intentionen gerecht wird, die den Herausgebern wichtig sind: Wir wollen Günter Pätzold mit dieser Festschrift ein Geschenk machen, das seine Arbeit zum Zeitpunkt seines 60. Geburtstags würdigt. Gleichzeitig ist das Buch für die praktische Verwendung bestimmt, indem es seinen Lesern die Möglichkeit gibt, sich über Themen und Forschungsrichtungen zu informieren, die aktuell in der Berufspädagogik von Bedeutung sind.

Mit dieser Ausrichtung des Bandes und dem Titel „Mensch.Bildung.Beruf“ wollen wir auch eine Grundhaltung Günter Pätzolds zu seiner Tätigkeit abbilden, die wir sehr schätzen: bei der wissenschaftlichen Arbeit als Berufspädagoge stets den Menschen im Blick zu haben, der Bildung sucht im Beruf und für den Beruf.

Unser herzlicher Dank gilt allen, die dazu beigetragen haben, dass wir diese Festschrift überreichen können: vor allem den Autoren für ihre Beiträge, die pünktliche Anlieferung und die Nachsicht mit unseren Korrektur- und Sonderwünschen, dem Projektverlag, der es möglich gemacht hat, den Band in einer Schriftenreihe zu platzieren, deren Mitherausgeber Günter Pätzold ist, für Hilfe und Geduld, Judith Wingels für kritische Lektüre und Beratung, den Mitherausgebern der Schriftenreihe für die Gestaltungsvorschläge und Frau Inge Rohr für logistische Unterstützung.

Anne Busian

Gerhard Drees

Martin Lang

Grußwort des Dekanats und des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik

Seit über 20 Jahren ist die Universität Dortmund die Stätte des Wirkens von Günter Pätzold. 1983, wenige Jahre nach der Zusammenführung der Universität Dortmund mit der Pädagogischen Hochschule Dortmund, wurde Günter Pätzold auf den Lehrstuhl für Berufspädagogik berufen und hat seitdem durch seine Lehre und Forschung seinem Arbeitsbereich innerhalb und außerhalb der Universität Dortmund Respekt und Anerkennung verschafft. Die Dortmunder Konzeption für die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Berufsschulen bzw. Berufskollegs und in den einschlägigen Studienrichtungen des Diplomstudiengangs trägt ebenso seine Handschrift wie die innovative Konzeption des Diplomingenieurs Berufsbildung – Elektrotechnik.

Günter Pätzold hat sich in vielen wichtigen Funktionen um die Universität verdient gemacht. Er war nicht nur viele Jahre Leiter des Instituts für Allgemeine, Vergleichende und Berufspädagogik bzw. des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, von 1984 – 1989 war er auch Dekan des Fachbereiches Erziehungswissenschaft und Biologie. Seit 2000 gehört er dem Vorstand des Zentrums für Lehrerbildung an, das er auch ein Semester kommissarisch geleitet hat. Außerdem war Günter Pätzold zwei Jahre (Mai 2002 bis April 2004) als Prorektor zuständig für Planung, Finanzen, Struktur- und Personalentwicklung der Universität Dortmund.

Wir – die wir noch nicht so lange Mitglieder des Instituts in Dortmund sind – haben Günter Pätzold als einen Kollegen kennen gelernt, der sich im Institut nicht nur für seinen Bereich engagiert hat, sondern auch immer bereit war, seine Ressourcen und sein Engagement in die gemeinsamen Belange zu investieren und die Lösung von Problemen – die in einem immer unübersichtlicher werdenden Szenario der Randbedingungen von Forschung und Lehre reichlich aufgetreten sind – gemeinsam anzugehen. Dabei ist es sicher auch seiner rationalen und pragmatischen Art der Konfliktbearbeitung zu verdanken, dass die Zusammenarbeit im Institut so angenehm verläuft.

Im Namen des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik und des Fachbereiches Erziehungswissenschaft und Soziologie bedanken wir uns für die geleistete (und die sicherlich auch in Zukunft geleistete) Arbeit und gratulieren herzlich zum Geburtstag.

Lothar Wigger
Institutsleiter

Peter Vogel
Dekan

Grußwort der Sozialforschungsstelle Dortmund

Das Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund ist mit mehr als 100 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen eines der großen und traditionsreichsten deutschen Institute der Arbeitsforschung. Im Mittelpunkt unserer Arbeit stehen Fragen, die sich mit den tiefgreifenden Veränderungen der modernen Arbeitsgesellschaft auseinandersetzen. Dabei verfügt die Sozialforschungsstelle über eine traditionsreiche Berufsbildungsforschung, in deren Mittelpunkt Fragen des Systems der beruflichen Bildung, des Zusammenhangs von Lernen und Arbeiten, der Qualität der dualen Ausbildung sowie der Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung stehen. Dabei werden diese Fragen aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive bearbeitet.

Mit Günter Pätzold, seit 1983 Inhaber des Lehrstuhls für Berufspädagogik an der Universität Dortmund, haben sich dabei geradezu zwangsläufig Kooperationsmöglichkeiten eröffnet. Im Mittelpunkt seiner Arbeit in Forschung und Lehre stehen die berufliche Qualifikations- und Sozialisationsforschung, die historisch-systematische Bildungsforschung, die Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens sowie der Zusammenhang von Lernen und Arbeiten aus berufspädagogischer Sicht.

Erstaunlich ist nur, dass sich trotz der räumlichen Nähe und der thematischen Berührungspunkte die Zusammenarbeit erst in den letzten Jahren konkretisiert hat. Hier ist mit den „Dortmunder Forschertagen Berufliche Bildung“ eine gemeinsame Initiative der Sozialforschungsstelle und des Lehrstuhls für Berufspädagogik entstanden. Die erste Veranstaltung im Juli 2003 zum Thema „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten. Wirksame Unterstützung vor Ort?“ hat mit Vorträgen aus der universitären Forschung und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in NRW – in gewohnter Weise hervorragend moderiert von Günter Pätzold – eine spannende Diskussion angestoßen und „Lust“ auf weitere Veranstaltungen gemacht. Der zweite Forschertag im Februar 2004 zum Thema „Evaluation der Qualität beruflicher Schulen“ konnte diesen positiven Eindruck bestätigen und bestärkt uns in unserer Absicht, diese Forschertage regelmäßig einmal im Jahr fortzuführen.

Neben diesen themenbezogenen Aktivitäten hatte Günter Pätzold jedoch auch einen großen Anteil am Abschluss der Kooperationsvereinbarung zwischen der Universität und der Sozialforschungsstelle Dortmund im Dezember 2003. Diese hat er in seiner Funktion als Prorektor für Planung, Finanzen, Struktur- und Personalentwicklung maßgeblich mit vorbereitet. Damit ist ein weiterer Grundstein für eine Vertiefung der Kooperationsbeziehungen zwischen der Universität und der Sozialforschungsstelle gelegt worden. Insofern können wir sagen, dass die Zusammenarbeit gerade erst begonnen hat. Dabei freuen wir uns auf eine Intensivierung dieser Beziehungen, bei denen Günter Pätzold mit seiner großen fachlichen Kompetenz und weitertreibenden Energie auch zukünftig ein wichtiger Promotor bleiben wird.

Jürgen Howaldt, Geschäftsführender Direktor

Grußwort der Dortmunder Berufskollegs

Herzliche Glückwünsche

zur Vollendung Ihres 60-sten Lebensjahres, sehr geehrter Herr Professor Dr. Pätzold, übermittele ich Ihnen im Namen aller Schulleitungen der Dortmunder Berufskollegs.

Gesundheit, Glück und Erfolg im neuen Lebensjahrzehnt, dies sind unsere vornehmsten Wünsche für Sie an diesem Tag.

Wir erinnern uns gern an die intensive und von wissenschaftlicher Leidenschaft geprägte und für unsere Bildungsarbeit motivierende sowie bereichernde langjährige Zusammenarbeit.

Gleichsam möchten wir die Gelegenheit nutzen, Ihnen für die Unterstützung Dank zu sagen, die wir nicht nur mit Ihrer wissenschaftlichen Begleitung in zahlreichen Projekten und Untersuchungen zu „Unterrichtsperspektiven der Kooperation zwischen den Berufsbildungsstätten“ oder im Bereich des „Technischen Umweltschutzes“ erfahren durften.

Im Zuge der Entwicklung innerhalb der beruflichen Bildung und der „Neugeordneten Berufe“ erhält das Thema Kooperation von Berufskollegs, Ausbildungsbetrieben, Ausbildungsverbänden und über- sowie außerbetriebliche Ausbildungsstätten, die Zusammenarbeit von Ausbilderinnen/Ausbilder und Berufskolleglehrerinnen/Berufskolleglehrern, aktuelle Relevanz. Die Notwendigkeit der sog. Lernortkooperation, die Sie in unzähligen Veröffentlichungen in das Bewusstsein der an der Beruflichen Bildung Beteiligten getragen haben, ist heute um so dringlicher als je zuvor.

Wir haben Sie stets als einen Menschen kennen und schätzen gelernt, der ein offenes Ohr für die Belange der Berufsbildenden Schulen hat und mit uns gemeinsam konstruktive Lösungen wie in Fragen der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung anstrebt.

Hierauf und auf das angenehme persönliche Miteinander würden wir auch gern weiterhin setzen.

Wir wünschen Ihnen einen schönen, von den sonst üblichen Alltagsgeschäften möglichst verschonten runden Geburtstag.

Heinz Mai

Sprecher der Dortmunder Berufskollegs

Grußwort der Schriftleitung der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Für Günter Pätzold – ad multos annos

Seit dem 1. Januar 1997, mit Heft 1 des 93. Bandes der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ist Günter Pätzold einer ihrer vier Herausgeber. Er folgte Karl Wilhelm Stratmann in diesem Amt und übernahm damit eine nicht ganz einfache Aufgabe, galt es doch, Anliegen und Erbe seines Lehrers zu tradieren und zu ehren, aber auch eigenständige Akzente zu setzen. Obgleich körperlich von fast gegensätzlichem Habitus zu seinem Vorgänger, konnte ich als Schriftleiter im Engagement des neuen Mitherausgebers für die ZBW, im Arbeitsstil sowie bei den Gutachten über eingereichte Texte keinen Wechsel bemerken. Nur in einem trat ein Wandel ein: Günter Pätzold ist aufgeschlossener für Bereiche, die nicht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Allgemeinen und die ZBW im Besonderen betreffen: Er nimmt Anteil und freut sich über Anteilnahme am Wohlergehen von Ehefrau, Kindern und Enkelkindern; tröstet den Schriftleiter als gebürtigem Lipper in seinem Schmerz, verursacht durch lokal-imperialistische Varusschlachtumdeutungen aus Kalkriese; läßt sich trösten, wenn ein Fuchs seine Hühner gestohlen hat.

Auch hilft er oftmals unaufgefordert und ohne großes Aufsehen, die Wogen zu glätten, wenn einem empörten Autor einmal nicht einleuchten will, daß jedes Heft der ZBW nur 160 Seiten umfaßt; er mahnt etablierte Kollegen und Kolleginnen, gelegentlich wieder einen Beitrag für die Zeitschrift zu verfassen und nicht nur für Festschriften, Gutachten, Projektanträge etc. zur Feder zu greifen; und er erinnert den Schriftleiter hin und wieder zartfühlend und behutsam an seine nur dienende Funktion.

Für diese sachlich und menschlich überaus erfreuliche Zusammenarbeit danke ich Günter Pätzold herzlich und hoffe, noch lange mit ihm zusammen für die ZBW arbeiten zu dürfen und zu können.

Gerhard Hauptmeier

Reinhard Bader

Differenzierung der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen – Qualifikationsprofile, Aus- und Fortbildungskonzepte, geregelte Seiteneinstiege

1 Intention

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik umfasst, im Vergleich mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen, ein besonders breites Spektrum an Gegenstandsfeldern. Als eines der gewichtigen Felder gilt die Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Dem hat auch *Günter Pätzold*, dem ich diesen Artikel zu seinem sechzigsten Geburtstag widme, entsprochen. Immer wieder hat er sich forschend und entwickelnd für eine professionelle Lehrerbildung engagiert (vgl. u. a. Bader/Pätzold 1995).

Die Lehrenden an berufsbildenden Schulen haben ihrerseits ebenfalls ein im Vergleich zu Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen besonders ausdifferenziertes pädagogisches Feld zu bearbeiten. In keiner anderen Schulform ist die Heterogenität der Lernenden hinsichtlich des Alters, der Lernfähigkeit, der Leistungsbereitschaft, der sozialen Vorerfahrungen, der fachlichen Interessen derart ausgeprägt. Dies wird noch überlagert von dem generellen Anspruch, für Berufsanforderungen zu qualifizieren und hierbei zugleich auch Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Sinne zu fördern.

Ob die Lehrerbildung mit ihrem derzeitigen Zuschnitt die erforderliche Professionalisierung für ein derart differenziertes Arbeitsfeld in berufsfachlicher und pädagogischer Hinsicht gewährleisten kann, ist keineswegs unumstritten. Auch ist zu vermuten, dass eine weiter gehende Aufteilung der pädagogischen Funktionen innerhalb der Schulen, auf die dann in der Ausbildung gezielter vorbereitet werden könnte, die Attraktivität des Lehramtes anheben würde. Gleichwohl finden Überlegungen in Richtung auf eine Differenzierung der Kompetenzprofile, die sich an unterschiedlichen Funktionen der Lehrenden im Schulsystem orientieren, bislang zwar viel Verständnis, aber wenig Akzeptanz. Vermutlich ist die Sorge, „Uneinheitlichkeit“ könnte die Geschlossenheit der „Zunft“ gefährden, immer noch stärker als die Einsicht, dass Pluralität für ein Kollegium einen Zugewinn an Kompetenz bedeuten kann.

Vor diesem Hintergrund entwickle ich ein Konzept für eine an Kompetenzprofilen orientierte Differenzierung der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen und beziehe hierbei „Seiten-“ und „Quereinstiege“ mit ein. Ich stelle es in Umrissen vor und hoffe, damit die Diskussion über die Sicherung eines professionellen Lehrernachwuchses an den Universitäten und den Studienseminaren, an den berufsbildenden Schulen, in den Lehrerverbänden und nicht zuletzt in den Kultusministerien zu beleben und zu erweitern.

2 Zur Problemlage

2.1 Versorgung der Schulen mit Lehrpersonal

Die Versorgung der berufsbildenden Schulen mit grundständig ausgebildetem Lehrpersonal ist zu allen Zeiten schwierig gewesen. Die Ursachen hierfür sind komplex (vgl. auch Bader/Schröder 1999):

- Über berufliche Bildungsgänge im engeren Sinne (Berufsausbildung mit Hochschulzugangsberechtigung) bestanden und bestehen kaum unmittelbare Zugänge zu Lehramtsstudiengängen, sondern die Bildungswege führen mittelbar über additive Abschlüsse, heute den zusätzlichen Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife vor oder nach der Berufsausbildung oder den Erwerb der Fachhochschulreife mit anschließendem Fachhochschulstudium. Diese Wege sind vergleichsweise lang.
- Für einen Teil der gewerblich-technischen Berufe existieren im etablierten Wissenschaftssystem nur ansatzweise korrespondierende Bezugswissenschaften. Dies erschwert die Einrichtung entsprechender Beruflicher Fachrichtungen an Universitäten oder schließt sie gar aus. Hieraus folgt ein erschwerter Theorie-Praxis-Bezug, d. h. eine mit Forschung vernetzte universitäre Ausbildung lässt sich nur bedingt auf die fachlichen Anforderungen der Berufsfelder beziehen.
- Insbesondere in den gewerblich-technischen Berufen sind Spezialisierungen so weit entwickelt, dass korrespondierende universitäre Berufliche Fachrichtungen ihrerseits weit ausdifferenziert werden müssten. Dies wiederum würde zu uneffizient kleinen Gruppen von Studierenden führen. Konzentrationen auf weniger Standorte haben sich bislang kaum verwirklichen lassen.
- Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen befinden sich, anders als die Studiengänge für das Lehramt an Gymnasien, in permanentem Wettbewerb um Studierende mit fachlich affinen Diplomstudiengängen, die auf (auch finanziell) attraktive Karrieren insbesondere in der privaten Wirtschaft, aber auch in Forschungsinstituten, Kliniken usw. vorbereiten. Dies hat in der Phase der Berufswahlentscheidung am Ende der Schulzeit bzw. Berufsausbildung Einfluss auf die Studienwahl.

Angesichts dieser Strukturprobleme kann die unabdingbare fachliche Kompetenz der Lehrenden nur über eine gut ausgebaute Lehrerfortbildung gesichert werden. Auch wird es notwendig sein, die grundständige Lehrerausbildung um geregelte „Seiteneinstiege“ zu ergänzen. Als *Seiteneinstieg* bezeichne ich den Eintritt in den Vorbereitungsdienst (II. Phase der Lehrerausbildung) auf der Grundlage eines einschlägigen fachwissenschaftlichen Abschlusses an einer Universität, jedoch ohne den Abschluss berufspädagogischer und fachdidaktischer bzw. wirtschaftspädagogischer Studien. Schließlich werden die Schulen in begrenztem Umfang und im Rahmen einer personenbezogenen pädagogi-

schen Einbindung in Teams auch pädagogisch (im strengen Sinne) nicht ausgebildetes Personal einsetzen müssen, um bestimmte Spezialgebiete überhaupt abdecken zu können, d. h. sie sollten „Quereinstiege“ in ihre Personalentwicklung einplanen. Als *Quereinstieg* bezeichne ich die Aufnahme einer Lehrtätigkeit an einer berufsbildenden Schule ohne Abschluss der Zweiten Staatsprüfung, d. h. ohne formale Lehrbefähigung.

2.2 Anforderungen an die Kompetenz der Lehrenden

In einer gemeinsamen Erklärung von Kultusministerkonferenz (KMK) und Lehrerverbänden „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ aus dem Jahre 2000, die sich auf ein „Leitbild für den Lehrerberuf“ stützt, das die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ in ihrem Abschlussbericht formuliert hat (Terhart 2000, S. 44 ff.), wird ein Spektrum von Kompetenzen aufgeführt, die von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden. Diese beziehen sich insbesondere auf Lernen, Erziehung, Beurteilen, Weiterbildung der eigenen Kompetenz, Beteiligung an der Schulentwicklung, Unterstützung von Evaluation. Offensichtlich knüpft das Leitbild an die Aufgaben des Lehrers an, die die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im Strukturplan für das Bildungswesen bereits im Jahre 1970 benannt hat mit: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 217).

Wird als Leitziel beruflicher Bildung die Entwicklung von Handlungskompetenz zu Grunde gelegt (KMK 2000, S. 9), dann sind die Dimensionen von Handlungskompetenz, nämlich Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz, die natürlich auch für die Lehrerkompetenz gelten, auf die genannten Bereiche pädagogischen Handelns zu beziehen. Auf diese Weise wird es möglich, die Handlungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer in einer Struktur zu konzeptualisieren.

Professionelles pädagogisches Handeln erweist sich einerseits im *Verstehen* von Erziehungs- und Bildungssituationen und andererseits im *Gestalten* solcher pädagogischer Situationen. Werden alle drei Dimensionen,

- das Verstehen und Gestalten pädagogischer Situationen,
- im Rahmen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz,
- in Bezug auf die Handlungsfelder Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren,

miteinander verknüpft, so lässt sich – nicht in einem deduktiven, sondern in einem reflexiven Prozess der Konkretisierung – die Handlungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer begründet präzisieren.

In Bezug auf diesen Kompetenzrahmen haben die Lehrenden an berufsbildenden Schulen einem breiten Spektrum von Anforderungen zu entsprechen. Die-

ses lässt sich zu drei Anforderungsprofilen bündeln, die sich auf Schulformen bzw. Schülergruppen beziehen.

1. Berufsschule (einschließlich Berufsgrundschuljahr), Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufs-/Fachgymnasium mit dem Anforderungsprofil:

Fachwissenschaftliche und fachpraktische Kompetenz in einem Berufsfeld (eventuell mit Schwerpunktbildung) sowie in einem weiteren Fach; didaktisch-methodische Kompetenz bezogen auf Berufsanfänger/-unerfahrene; erzieherische Kompetenz bezogen auf Jugendliche/junge Erwachsene.

2. Berufsvorbereitungsjahr mit dem Anforderungsprofil:

Fachpraktische und fachwissenschaftliche Kompetenz in einem Berufsfeld (mit Erweiterungen); didaktisch-methodische Kompetenz bezogen auf Berufsunerfahrene (teilweise mit Lernschwierigkeiten); erzieherische Kompetenz bezogen auf Jugendliche (teilweise mit Verhaltensauffälligkeiten).

3. Fachschule, Kurse (Module) im Rahmen beruflicher Weiterbildung (perspektivisch in einem Kompetenzzentrum) mit dem Anforderungsprofil:

Fachwissenschaftliche und fachpraktische Kompetenz in einem Berufsfeld (mit Schwerpunktbildung) sowie in Spezialgebieten; didaktisch-methodische Kompetenz bezogen auf Berufserfahrene; Kompetenz in Projektakquisition und -management.

Die beschriebenen Anforderungsprofile treten kaum „in Reinform“ auf, sondern sie überdecken sich in vielfältigen Variationen. Gleichwohl markieren sie Felder, auf denen sich Lehrerkompetenz entfalten kann und muss. Hierbei werden die Lehrenden mit Blick auf den Bildungsauftrag der berufsbildenden Schulen ihre Identitäten als „Fachleute“ und „Pädagogen“ stets auszubalancieren haben (zu den Leitbildern in der Lehrerbildung zwischen „Fachmann“ und „Pädagoge“ vgl. Bonz 1992, Stratmann 1994).

3 Konzepte

3.1 Thesen zur Personalstruktur und Personalgewinnung

Die Richtung, in der längerfristig die Versorgung der berufsbildenden Schulen betrieben werden sollte, möchte ich durch folgende Thesen zur Personalstruktur und Personalgewinnung andeuten.

- Die Anforderungen der berufsbildenden Schulen an die Kompetenz der Lehrenden erfordern nicht den „Einheits-Berufsschullehrer“, sondern *Lehrpersonal mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen* (sowie weiteren Bindendifferenzierungen). Eine solche Heterogenität des Lehrpersonals bewirkt eine Stärkung des Kompetenzpotenzials der Schulen insgesamt; ein etwaiger Profilverlust ist nicht zu befürchten.

- Die Versorgung der berufsbildenden Schulen mit kompetentem Personal sollte über die *grundständige Lehrerausbildung* hinaus auch in *regulären Bildungsgängen mit Seiten- und Quereinstiegen* erfolgen.
- Reguläre Bildungsgänge mit Seiten- und Quereinstiegen sollten sich vorrangig an den *erforderlichen Kompetenzprofilen*, weniger an vorübergehendem Bedarf orientieren.
- Kompetenz in Bezug auf berufliche (vielfach kurzlebige) Spezialisierungen sollte über *Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen* sowie über *Honorarkräfte* eingebunden werden.

3.2 Orientierungspunkte für Konzepte

Konzepte für die Personalgewinnung, die Aus- und Fortbildung sowie die Personalentwicklung werden unter den jeweiligen bildungsplanerischen Bedingungen variiert werden müssen. Dennoch sollten Standards vereinbart und dann auch eingehalten werden. Als solche könnten gelten:

- *Reguläre Bildungsgänge mit Seiten- und Quereinstiegen* sollten sich in ihrer Grundstruktur sowie auch hinsichtlich der qualitativen Standards an der KMK-Rahmenvereinbarung von 1995 (KMK 1995) mit den Komponenten *Berufliche Fachrichtung (mit Fachdidaktik)*, *Zweifach (mit Fachdidaktik)*, *Berufspädagogik* orientieren, diese Rahmenvereinbarung jedoch großzügig flexibilisieren.
- *Grundständige Studiengänge* sollten eine Professionalisierung mit differenzierten Kompetenzprofilen vorsehen. Diese könnten sich an den in Kap. 2.2 umrissenen drei Anforderungsprofilen orientieren. Ein Aufbau der Studiengänge aus Modulen erleichtert eine solche Differenzierung.
- *Seiteneinstiege in grundständige Lehramtsstudiengänge* mit Abschluss Erste Staatsprüfung sollten attraktiv eröffnet werden. Als attraktive Angebote gelten für Universitätsabsolventen die Anerkennung hochaffiner Zweifächer, für Fachhochschulabsolventen die Anerkennung eines einschlägigen Fachhochschulabschlusses als fachwissenschaftlicher Abschluss der Beruflichen Fachrichtung sowie der Diplomarbeit als Wissenschaftliche Hausarbeit, für beide Adressatengruppen kompakte Studienangebote der Berufspädagogik und der Fachdidaktiken.
- *Seiteneinstiege* (ohne Studium der Berufspädagogik und der Fachdidaktiken) *in den Vorbereitungsdienst* sollten an Modelle gekoppelt werden, in denen in Kooperation zwischen Studienseminar und Universität in den Vorbereitungsdienst ein Studium der Berufspädagogik und der Fachdidaktiken integriert ist. Ein solches Integrationsstudium sollte an den Erfahrungen der Referendarinnen und Referendare ansetzen und sich inhaltlich am Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP 2003) sowie an den Standards der Fachdidaktiken orientieren.

- *Quereinstiege* (ohne Zweite Staatsprüfung) in den Schuldienst sollten gebunden sein an eine einschlägige und zeitlich angemessene Praxiserfahrung sowie an den Abschluss eines Moduls „Didaktik“ aus einem Studienkurs. Ein solcher modular aufgebauter Studienkurs sollte in Kooperation zwischen Studienseminar und Universität angeboten und unmittelbar nach dem Quereinstieg im Rahmen eines Personalentwicklungsprogramms absolviert werden. Bei der Zusammenstellung der Module sollten unterschiedliche Kompetenzprofile (Didaktik-Methodik; Erziehung; Projektmanagement) zugelassen werden. Die Präsenzphasen des Studienkurses sollten durch Fernstudienanteile in zumutbarem Rahmen gehalten werden.
- *Honorarkräfte* sollten in Spezialgebieten oder bei kurzzeitigem Lehrkräftebedarf eingesetzt werden. Der erforderliche didaktisch-methodische Standard des Unterrichts sollte dadurch gesichert werden, dass sie in Lehrerteams eingebunden werden, die für die konzeptionelle Planung des gesamten Unterrichts in einer Lerngruppe verantwortlich sind.

Zur Realisierung kompetenzsichernder und effizient praktikabler Konzepte ist eine erweiterte und intensivere Kooperation zwischen Studienseminar und Universität unabdingbar. Diese bedarf auch institutioneller Regelungen.

Literatur

- Bader, Reinhard/Pätzold, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995
- Bader, Reinhard/Schröder, Bärbel: Lehramt an berufsbildenden Schulen ohne Reiz. Zahl der Studierenden sinkt. In: Die berufsbildende Schule 51(1999), 6, S. 223-229
- Bonz, Bernhard: Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen. In: Bonz, Bernhard/Sommer, Karl-Heinz/Weber, Günther (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Esslingen 1992, S. 90-111
- BWP – Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Der Geschäftsführende Vorstand (Hrsg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena 2003
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, 4. Aufl. 1972 (1. Aufl. 1970)
- KMK – Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995
- KMK – Kultusministerkonferenz: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, Sekretariat der KMK, Stand 15.09.2000
- Stratmann, Karlwilhelm: Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 46 (1994), 2, S. 40-51
- Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000

Rehabilitation als Aufgabe der Berufsbildung

1 Zur Aktualität

Die Sozialgesetzbücher fordern eine Integration Behinderter in Ausbildung und Arbeit. Nach dem „Normalisierungsprinzip“ soll gesellschaftliche Teilhabe in der beruflichen Bildung am Lernort Betrieb und nicht in separaten Rehabilitationseinrichtungen erfolgen, und Erwerbstätigkeit soll auf den allgemeinen und nicht auf den Sonderarbeitsmarkt für Behinderte abzielen. Gerade die technisch-ökonomischen Entwicklungen des letzten Jahrzehnts bieten erstmalig die Chance, ein so weitreichendes Postulat einzulösen. So eröffnen neue Technologien Behinderten eine erweiterte Kommunikation und führen zu einer neuen Generation technischer Hilfen, aber auch neue Formen der Arbeitsorganisation bieten prinzipiell erweiterte Möglichkeiten für Erwerbsarbeit. Neben den tradierten, eher separierenden Einrichtungen der beruflich sozialen Rehabilitation werden – rechtlich verankert – integrative Maßnahmen bundesweit etabliert. So sollen die Integrationsfachdienste auf Arbeitsamtsbezirksebene zentrale Anlaufstelle zugleich für Betriebe und Behinderte sein und alle Leistungen im Sinne eines „case managements“ koordinieren. Eine Palette von institutionellen wie individuellen Fördermöglichkeiten zielt darauf ab, die Autonomie Behinderter generell zu fördern, wobei Angebote wie Arbeitsassistenz, Unterstützte Beschäftigung oder das persönliche Budget, mit dem Behinderte in Arbeitgeberfunktion entsprechende Dienste selber bestimmen, Arbeitsautonomie sichern sollen. Diesem integrativen Anspruch steht der gesellschaftliche Wandel hin zu einer segmentierten Sozialstruktur mit einem entsprechend differenzierten Arbeitsmarkt und Ausbildungssektor entgegen (Biermann 1996, S. 2-21). Die Ausbildungslandschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert, und neben dem in sich hierarchisierten Regelbereich haben sich eine gesonderte Benachteiligtenförderung sowie ein Netz beruflicher Rehabilitationseinrichtungen etabliert. Zwar wird beansprucht, über den Bildungsgang der anerkannten Ausbildungen in Erwerbsarbeit zu integrieren, aber die Segmentierung spiegelt sich wider in eigenen Finanzierungsformen und Personalstrukturen, eigener Sprache, besonderen Legitimationsmustern, nicht zuletzt in unterschiedlichen Kompetenzen. Der Arbeitsmarkt selektiert feiner als nur zwischen „gelernt“ vs. „ungelernt“, so dass selbst die formal gleichen Abschlüsse unterschiedlich, d. h. bezogen auf Rehabilitation, weniger akzeptiert werden.

Chancen und Risiken der Umsetzung des postulierten Integrationsanspruchs tangieren vor allem die Frage der angemessenen Qualifikation und Kompetenz des pädagogischen Personals. Gerade hier versagt aber die Ausbildung der

Spezialisten: Während Berufs- und Wirtschaftspädagogen in aller Regel Aspekte der beruflichen Rehabilitation ignorieren, blenden Sonder- und Sozialpädagogen berufliche Qualifizierungsprozesse aus und denken nicht vom Arbeitsmarkt her, so dass Bildungsauftrag und Integrationspostulat für Rehabilitanden allein wegen der Fehlqualifikation des Personals faktisch nicht eingelöst werden können.

2 Zum vorherrschenden Selbstverständnis der pädagogischen Disziplinen

Traditionell befassen sich drei Spezialdisziplinen mit Problem schülern, Behinderten, Benachteiligten: Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik. Jede hat ihre Legitimationsmuster, Professionalisierungsstrategien, ihre spezifische Abgrenzung zu den anderen Pädagogiken sowie ihre eigenen Methoden. Erforderlich für eine berufliche Qualifizierung von Rehabilitanden, die auf Teilhabe abzielt, wäre die Verknüpfung der Prinzipien und Konzepte der Disziplinen unter dem Primat der beruflichen Bildung. Diskutiert man die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, sind nicht nur die Vorteile der jeweiligen Disziplinen zu sehen, sondern auch deren verkrustete Traditionen und vor allem ihre Wirkungen für die Praxis der Arbeit mit Behinderten und Benachteiligten.

2.1 Berufspädagogik

Die Disziplin ist curricular und organisatorisch auf die Kategorie *Beruflichkeit* ausgerichtet. Für die Lehrerbildung bedeutet dies Anlehnung an Fakultäten für Ingenieur-, Agrar- oder Wirtschaftswissenschaften – ohne je dort akzeptiert worden zu sein. Trotzdem verstehen sich die Lehrer in ihrer beruflichen Identität zunächst als Vertreter ihres Berufsfeldes, sei es als Metalller, Baugewerbler oder Kauffrau. In den 70er Jahren brach das Selbstverständnis des Faches auseinander. Die normative Berufsbildungstheorie konnte unter ideologiekritischer Fragestellung nicht mehr als hinreichendes Legitimationsmuster für Ausbildung dienen. Die Disziplin öffnete sich in Richtung Sozialwissenschaften, Betriebswirtschaft, Ökonomie und Qualifikationsforschung. Eine praktische Folge waren die Etablierung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Sie stellen allen in der beruflichen Bildung und Rehabilitation tätigen empirisch abgesicherte Hintergrundinformationen zur Verfügung bzw. regen durch Modellversuche zu Innovationen an. Die Kehrseite dieser sozialwissenschaftlichen Orientierung ist die Vernachlässigung der Fachdidaktik in den Hochschulen, was letztlich zu einem Kompetenzverlust im Kern der Lehrerbildung führt (Pätzold u. a. 2003).

Mit der Festlegung auf das Berufsprinzip ist eine horizontale Differenzierung gegeben, wobei heterogene Lerngruppen innerhalb dieser Einteilung immer akzeptiert waren. Dementsprechend wurden zahlreiche methodische Konzepte

für die Arbeit mit unterschiedlichen Lernern, vor allem in der gewerblichen Ausbildung, entwickelt und erprobt (Wiemann 2002). Vertikal ist, zumindest formal, ein gesellschaftlich akzeptierter Aufstieg über die Institution des Berufs möglich. Der Preis für das Konzept der Beruflichkeit sind Ungelernte, Jugendlichen ohne Lehrvertrag, Jungarbeiter. Seit Mitte der 70er Jahre „lösen“ vollzeitschulische berufsvorbereitende oder berufsgrundbildende Maßnahmen dieses Problem – zumindest für die Institution Schule – denn das Interesse der Berufsschule und ihrer Lehrer beginnt mit der Einschulung und erlischt mit der Ausschulung. Der Weiterbildungsbereich ist nie ernsthaft mit der Erstausbildung verbunden worden, so dass Berufsschule Nachqualifizierungen als Aufgabe nicht annehmen musste. Behinderte konnten entweder als Auszubildende am Teilzeitunterricht teilnehmen oder sie wurden ausgegrenzt, z. B. in Berufsbildungswerke (BBW), oder sie blieben ungelern.

Trotz der Kritik an der Berufsbildungstheorie und der Erosion des Dualen Ausbildungssystems ist die soziale Funktion des Berufsprinzips, nämlich über den Beruf in Gesellschaft zu integrieren, ungebrochen – unabhängig von der realen Erwerbstätigkeit.

Kompensatorische Vollzeitmaßnahmen sind heute als Regelfall das Gelenk zwischen Sekundarstufe I und II. Inhaltlich gehören sie in den allgemeinen Bereich, organisatorisch werden sie in der Phase der beruflichen Sozialisation durchgeführt. Das didaktische Dilemma ist bis heute ungelöst: Entweder tritt Berufsvorbereitung, wenn sie nicht in eine betriebliche oder vollzeitschulische Qualifizierung einmündet, als didaktischer Torso an die Stelle von Erstausbildung, oder es entstehen mehrjährige Maßnahmekarrieren im Schonraum Freier Träger und Rehabilitationseinrichtungen. Die Lehrerfrage ist – vom pädagogischen Auftrag her betrachtet – offen: Bei Freien Trägern dominieren Sozialpädagogen, bei Berufsschulen Berufsschullehrer. Die Lehrer in diesem vorberuflichen Bereich sind für diese Tätigkeit nicht professionalisiert, gegebenenfalls haben Berufsschullehrer zusätzlich Sonderpädagogik studiert, wobei diese in Fragen der beruflichen Bildung wenig anzubieten hat. Oft sind diese Lehrer einfach auch stundenplanmäßig überzählig geworden, z. B. weil in ihrem Berufsfeld die Fachklassen durch technischen oder ökonomischen Wandel wegbrechen. Der typische Lehrer soll ein „pädagogischer Zehnkämpfer“ sein, dessen Qualifikation nicht in der beruflichen Fachlichkeit, sondern in der Rolle des „sozialen Vaters“ gesehen wird (Metaplan 1973, S. 36 f.). Auch bei jungen Frauen bleibt Berufsvorbereitung fiktiv, weil sie in der Hauswirtschaft in aller Regel auf die traditionelle Rolle als Hausfrau und Mutter hin orientiert werden. Das Konzept der Berufsvorbereitung bleibt insgesamt brüchig. Einerseits mündet Berufsvorbereitung, wenn überhaupt, in Ausbildungen mit hohem Berufsrisiko ein, andererseits ignoriert sie gesellschaftlichen Normen- und Wertewandel, Veränderung der Arbeitsstrukturen, Migrationsfolgen.

Mit dem Motto der Flexibilisierung versucht man zurzeit politisch der Erosion des Ausbildungssystems entgegenzuwirken. Zugleich wird die Legitimationskrise von Bildungspostulaten, die eine zukunftsorientierte „Ausbildung aller“

versprechen, und den real geringen E rwerbs- und Sozialchancen durch eine idealtypische Stigmatisierung zu „Berufsunreifen, Verzichter und Versagern“ auf die betroffenen Jugendlichen abgewälzt. Berufspädagogik akzeptiert damit, dass die Strukturkrise in ihrem Bereich individualisiert wird.

Die vermeintliche Entlastung der anspruchsvollen neugeordneten Regelausbildungen durch die Integration „ Leistungsgeminderter“ in differenzierte, in Umfang und Niveau reduzierte und theoriegeminderte neue Ausbildungsgänge gilt als angemessene Antwort auf veränderte Arbeitsanforderungen. So werden Berufsbilder in Bausteine gegliedert, wobei zertifizierte Pflicht- und Wahlmodule arbeitsplatzbezogene Kompetenzen vermitteln sollen. Das Problem der Fehlqualifizierung der Lehrer und unzulänglicher berufspädagogischer Konzepte stellt sich Bildungspolitikern nicht mehr, weil die reduzierten Ausbildungsangebote und diagnostizierten Kompetenzen der Auszubildenden sich in einer angeblichen Balance befinden und alle anderen Variablen des komplexen Lehr-/Lernprozesses ignoriert werden (Seyfried 2002).

2.2 Sonderpädagogik

Etwa zeitgleich mit der Berufspädagogik etablierte sich die Sonderpädagogik. Die Einteilung der Schüler nach Schädigungsbildern ist tradiertes Kern des an die Medizin angelehnten heilpädagogischen Konzepts. Eng verbunden ist die Entwicklung der Sonderpädagogik heute mit der Ausrichtung auf Psychologie als wissenschaftliche Leitdisziplin. Homogene Gruppenbildung ist Ziel und Voraussetzung sonderpädagogischer Arbeit. Auch wenn heute von Paradigmenwechsel, Förderdiagnostik, sonderpädagogischem Förderbedarf die Rede ist, so tun sich die separaten Schulen und Lehrer doch schwer, den Schonraum aufzugeben und neue Methoden für heterogene Gruppen zu entwickeln. Vor allem ergeben sich dann Probleme, wenn „Gemeinsamer Unterricht“ von „oben“ im Zuge der Schulentwicklungsplanung auf dem Erlass- und Verordnungsweg angeordnet wird und die Umsetzung nicht lerngruppenbezogen, sondern schematisch nach individuellen Förderplänen erfolgt. Auch unter neuen, sprachlich progressiv erscheinenden Etiketten herrschen weiter Defizitorientierung und Kompensationspädagogik vor. Die Disziplin der Sonderpädagogik bleibt im Wesentlichen fixiert auf Frühförderung und die allgemeine Schule.

Berufseignung und Berufsbew ährung sind aber immer wieder Themen der Sonderpädagogik. Eignungsverfahren, Tests und Gutachten sollen individuelle Berufsbiografien eröffnen, aber die Prognostik ist unzulänglich, besonders wenn Berufseignungstests aus den USA auf den für Deutschland typischen Facharbeitsmarkt übertragen werden. Daher können auch Konzepte für die Integration Behinderter in den allgem einen Arbeitsmarkt wie die „Unterstützte Beschäftigung“, als Kopie des supported employment aus den USA übernommen, nur begrenzt greifen – unabhängig von der Frage, ob sie mehr Chancen eröffnen als eine Werkstatt für Behinderte. Trotz aller beanspruchten Individualisierung, Prognostik, Eignungsfeststellung, Berufsvorbereitung, speziel-

ler Rehabilitationsberatung und V ertmittlung durch Integrationsfachdienste findet sich die K limentel weiterhin in besonderen E inrichtungen und segmen-
tierten Ausbildungs- und Arbeitsbereichen. Die Erwerbsbeteiligung Schwer-
behinderter ist allerdings gering, Regelfall ist die Frühverrentung. Von den 6,6
Millionen anerkannten Schwerbehinderten aller Jahrgänge sind 5,4 Millionen
nicht in Arbeit (BMSA 1998).

Die Blütezeit der beruflichen Rehabilitation setzte in den 70er Jahren mit dem
flächendeckenden A usbau von speziellen Institutionen ein. Berufsbildungs-
werke (BBW) für Jugendliche sollen regional unabhängig zur E rstausbildung
führen, während Berufsförderungswerke (BFW) der Umschulung und Weiter-
bildung behinderter Erwachsener dienen und W erkstätten für Behinderte vor
der dreifachen Aufgabe stehen, Schwerbehinderte beruflich zu qualifizieren,
ihnen einen Sonderarbeitsbereich zu sichern und sie m öglichst in den allge-
meinen Arbeitsmarkt einzufügen. Die konzeptionelle Gestaltung des Rehabili-
tations-Netzes bleibt dabei hinter der institutionellen zurück. Gerade wenn
man die Einrichtungen mit dänischen Produktionsschulen vergleicht, sind vor
allem die BBW mehr von V erwaltungslogik und Maßnahm edenken geprägt
als vom reformpädagogischen Impetus. Obwohl das K onzept der beruflichen
Rehabilitation nach zwei Jahrzehnten radikal an neue Ausbildungsformen und
Arbeitsbedingungen hätte angepasst werden müssen, setzte das T rägermono-
pol der W ohlfahrtsverbände nach dem Beitritt der neuen Länder durch, dass
erhebliche Gelder für den Aufbau des traditionellen Netzes bereitgestellt wur-
den, u. a. mit der Folge, dass etwa fünfmal so viele Jugendliche nach Behinder-
tenregelungen (§§ 48 BBiG/42 b HwO) ausgebildet werden wie in den alten
Ländern. Obwohl Behinderung in beruflicher H insicht also nur schwer objek-
tiviert zu fassen ist, werden in aller Regel A usbildungen gefordert, die vom
„Alles-oder-Nichts Prinzip“ abweichen: Helfer, Werker, Stufenausbildung und
als neuste Forderung Modulausbildungen. Sonderpädagogik und berufliche
Rehabilitation legitimieren – subjektorientiert argumentierend – Umfang und
Niveau der Berufsbildung zu reduzieren und das L ernen in E lemente, kleine
Schritte aufzusplitten. Offensichtlich spielt die A usbildungszeit keine Rolle,
der Bildungsgang kann beliebig verlängert oder verkürzt w erden. Interessan-
terweise steht dieser Sichtweise die gängige V orstellung gegenüber, nach der
gerade ganzheitliche, handlungsorientierte Ausbildungsformen, z. B. wie die
Projektmethode, adäquat für die Qualifizierung von Lernbehinderten sind (Ar-
beitsgemeinschaft o. J.). Die nicht mehr zu übersehenden Probleme der Integ-
ration Behinderter in Ausbildung und Arbeit in versucht berufliche Rehabilita-
tion durch die Instrumente Assessment und Placem ent zu lösen. K ompetenz-
feststellung und A rbeitsangebot w erden so zur G rundlage der beruflichen
Qualifizierung. Faktisch führt dies aber zu einer Reduktion des Bildungsange-
bots; so w erden aus U mschulungen in anerkannten Ausbildungen lediglich
Arbeitsplatzqualifizierungen oder Anlernungen.

2.3 Sozialpädagogik

Traditionell versteht sich Sozialpädagogik als ein auf Freiwilligkeit basierendes Angebot. Im Zuge der Jugendarbeitslosigkeit entstanden Projekte Freier Träger, wie Werkhöfe für Schulkinder, die Dropouts und Randgruppen motivieren und vor allem durch Freizeit- und Erlebnispädagogik in ihrer Persönlichkeit stabilisieren sollen. Selbst wenn es sich um berufs- oder stadtteilbezogene Angebote handelt, stehen Subjektorientierung, Empowerment, nicht-direktive Beratung im Vordergrund und weniger standardisierte berufliche Qualifizierung. Im Rahmen der Jugendberufshilfe entstand in den letzten 15 Jahren eine Palette von Maßnahmen für definierte Zielgruppen. Neuere Konzepte der Schulsozialarbeit auch an Berufsschulen, wie in Thüringen, zeigen die Notwendigkeit zur Veränderung tradierter Sozialarbeit und zur Kooperation mit anderen pädagogischen Professionen.

Die im Sozialgesetzbuch (SGB III) verankerte Benachteiligtenförderung (BNF) ist zu einer Domäne von Sozialpädagogik und Freien Träger geworden, obwohl es sich um berufliche Fachausbildung handelt. Ursprünglich aus einem punktuellen Modellversuch des Bundesbildungsministeriums hervorgegangen, ist es heute die kostenaufwendigste Förderung beruflicher Bildung überhaupt. Ziel des Programms war es, Gruppen, die nicht den Rehabilitationsstatus als anerkannte Behinderte aufweisen, spezifische Fördermaßnahmen und Leistungen zu eröffnen, ermöglicht durch die eher vage Kategorie Benachteiligte. Maßnahmekarrieren von ausbildungslosen Jugendlichen sollten durch subventionierte Vollausbildung in Betrieben oder auch bei außerbetrieblichen Lernorten und Trägern vermieden werden. Eine Evaluation belegte, dass das Programm umso erfolgreicher war, je betriebsnäher ausgebildet wurde – z. B. männliche ausländische Jugendliche in Industrieunternehmen – und umgekehrt war die Nachhaltigkeit der Ausbildung negativ zu werten, wenn z. B. ausländische junge Frauen in einer Schneiderwerkstatt bei einem ausbildungsuntypischen Freien Träger wie VHS, Pfadfinderorganisationen, Wohlfahrtsverbänden oder Bildungswerken den Gesellenbrief erwarben. Paradoxerweise gelang es aber den Freien Trägern bei der Übernahme des Modellversuchs in die Regelförderung des AFG/SGB III Ende der 80er Jahre und dem damit verbundenen Kompetenzwechsel zur Arbeitsverwaltung hin, die Benachteiligtenförderung (BNF) für ihre Trägergruppen zu monopolisieren. Zentrale Instrumente der BNF sind vor allem die „Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen“ (BüE) – wegen der sprachlichen Verwandtschaft zu den Überbetrieblichen Zentren der Kammern – heute zunehmend als „Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen“ (BaE) ausgewiesen, und die „ausbildungsbegleitenden Hilfen“ (abH). Vorgesaltet ist der Ausbildung (BüE/BaE) immer eine der vielfältigen berufsvorbereitenden Maßnahmen. Dem Primat des Kostenträgers Arbeitsamt, dem Lernort Betrieb Vorrang einzuräumen, wird durch den möglichen Übergang in eine betriebliche Lehre nach der Berufsvorbereitung Rechnung getragen. Tatsächlich kommen Betriebe bestenfalls für Praktika der Auszubildenden oder als

Kooperationspartner der Träger in Frage, und mit den ausbildungsbegleitenden Hilfen übernimmt die Arbeitsverwaltung eine Regelaufgabe der Berufsschulen der Länder, nämlich Stütz- und Förderangebote anzubieten. Das Ausbildungsangebot konzentriert sich auf Bau- und Metallberufe sowie hauswirtschaftliche Tätigkeiten, so dass durch die Förderung der Arbeitsämter die Geschlechterrolle verstärkt wird und trotz einer aufwändigen Berufsvorbereitung in der BNF genau in Berufen ausgebildet wird, die ein hohes Beschäftigungsrisiko mit geringen Transferqualifikationen für Arbeiten in anderen Bereichen verbinden. Außerdem wird der Bildungsanspruch zunehmend von anerkannten auf reduzierte Ausbildungen hin minimiert (vgl. Zielke 1999). Aufgrund der Vergabep Praxis (Laufzeiten der Maßnahmen, kostengünstigstes Angebot, Konkurrenz der Träger, Art der ausgeschriebenen Maßnahmepalette) können nur überregional agierende Träger eine kostenintensive Lerninfrastruktur und pädagogisch qualifiziertes Fachpersonal vorhalten, so dass eine starke Ökonomisierung von Ausbildung begünstigt wird, sich Kern- und Randbelegschaften bei den Lehrenden bilden, Innovationen ausbleiben – entgegen den Selbstdarstellungen zur Vermarktung z. B. durch eine good-practice-Homepage. Derzeit verändert sich die BNF durch Bildungswerke der Wirtschaft und Bildungsfirmen der outgesourceten Bildungsabteilungen der Industrie als weitere Maßnahmeträger sowie durch die internationale Orientierung an zertifizierten Modulen und Baukästen. Durch Generalisierung solcher Teilausbildungen für Rehabilitanden wie Benachteiligte könnte sich die Konkurrenzsituation zwischen kostenintensiven Rehabilitationsträgern, wie BBW, die aufwändig anerkannte Ausbildungen für Lernbehinderte anbieten müssen, und den von dieser Zielgruppe wenig trennscharfen Benachteiligten bei den „billigen“ Freien Trägern in beiden Segmenten aufheben.

Die BNF ist in den letzten Jahrzehnten stark vom Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ geprägt worden. Die von Consultants wie HIBA, INBAS oder BBJ Consult entwickelte Ausbildungsform geht von einem Teamansatz von Sozialpädagoge, Stützlehrer und Werkanleiter aus. Kern ist die Vermittlung von beruflichen Qualifikationen mit Hilfe von sozialpädagogischen Methoden, einer Beratung der Jugendlichen und einer besonderen, das Lernen begünstigenden Atmosphäre. Tatsächlich aber handelt es sich um eine arbeitsteilige Pädagogik unter dem Primat der geschäftsführenden Sozialpädagogen als Repräsentanten des freien Durchführungsträgers.

2.4 Fazit

Gemeinsam ist den pädagogischen Disziplinen die Negation der realen gesellschaftlichen Funktion des segmentierten Ausbildungssystems. So können in eklektizistischer Manier immer neue Konzepte und Maßnahmen isoliert vorgeschlagen werden, die außerdem vorgeben, die Defizite der jeweiligen etikettierten Teilgruppe zu kompensieren. Auch komplexere Reformschritte – das 10. Schuljahr, das Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr, die

Kollegstufe – sind stets damit legitimiert worden, auch die Frage der Schüler ohne Schul- und Berufsabschluss zu lösen, obwohl sich die Qualifikationsschere dabei immer mehr geöffnet hat.

Betrachtet man den Funktionswandel des Ausbildungssystems, so ermöglichte das traditionelle, in sich hierarchisierte System die Absorption eines heterogenen Schulentlassjahrgangs durch Differenzierung. Bei formal gleichem Status als Geselle, Facharbeiter, Gehilfe wurden faktisch ungleiche Anforderungen gestellt, und so konnten alle Jugendlichen – bis auf die Minderheit der Ungelernten – über berufliche Sozialisation sozial in Gesellschaft integriert werden (vgl. Pütz 1993). Mit der Neuordnung der Ausbildungen gewinnt die Qualifikationsfunktion an Gewicht, indem sie Eliteausbildungen der Industrie generalisiert. Der geforderten Theoretisierung, Entspezialisierung, den neuen Lehr- und Lernformen kann nur noch eine Minderheit entsprechen. Auch wenn offensichtlich oft nur die Schlagwörter wie „Schlüsselqualifikationen“ und „Handlungsorientierung“ übernommen und nicht tatsächlich die Prinzipien der Neuordnung eingelöst werden, führt dieser Prozess zu einer Selektion der Leistungsgeminderten und Verhaltenschwierigen in separate Einrichtungen oder besondere Bildungsgänge. Somit werden in der beruflichen Bildung nach rund 100 Jahren pädagogischer Arbeit mit heterogenen Lerngruppen die Fehler der allgemeinen selektiven Schulformen genau zu dem Zeitpunkt wiederholt, an dem Sonderpädagogik den Paradigmenwechsel zu Integration einfordert.

Keine der pädagogischen Disziplinen hat ein methodisches Instrumentarium, um die Klientel der beruflich-sozialen Rehabilitation in ihrer Vielfalt so zu qualifizieren, dass eine langfristige Erwerbschance in Kernbelegschaften wahrscheinlich ist. Daher liegt es nahe, Aspekte und Prinzipien der Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik so zu verknüpfen, dass vorhandene Ressourcen zugunsten der zu qualifizierenden Personen gebündelt werden und die mit der Professionalisierung verbundene Konkurrenz der Pädagogen, Träger, Institutionen durch eine Personalunion verhindert wird. Wenn der Bildungsauftrag für Behinderte und Benachteiligte nicht aufgegeben werden soll, müssen Sonder- und Sozialpädagogik für berufliche Bildung durch Berufspädagogen selbst neu entwickelt und systemische Ansätze auf den strukturellen Wandel hingedacht werden.

3 Plädoyer für eine veränderte Personalentwicklung

3.1 Zur Situation der sonder- und sozialpädagogischen Qualifizierung

Die personelle Situation in der beruflichen Rehabilitationspädagogik ist durch eine mehrfache Fehlsteuerung und Fehlausbildung gekennzeichnet. Obwohl dem Lernort Betrieb in der beruflichen Rehabilitation seitens der Kostenträger erste Priorität gegenüber gesonderten Behinderteneinrichtungen eingeräumt wird, sind betriebliche Ausbilder für die berufliche Qualifizierung Behinderter nicht ausgebildet. Die Ausbildereignungsverordnung ignoriert diese Aufgabe völlig. Auch den neuen Fachkräften für Arbeits- und Berufsförderung (BMBF 2001) fehlt die Möglichkeit sich für ihre Kern­tätigkeit in den Fortbildungsinstituten der Wohlfahrtsverbände einschlägig arbeits- und berufspädagogisch zu qualifizieren; außerdem sind sie auf den Bereich der Werkstätten festgelegt. Ähnlich defizitär ist die Situation auch bei den durch die *Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung* (BAG UB) fortgebildeten, oft nebenberuflich tätigen Arbeitsassistenten und Jobcoaches. Angesichts der Expansion beruflicher Rehabilitation, gestiegener Ansprüche an die Qualität der Arbeit und des Mangels an berufspädagogisch qualifiziertem Fachpersonal drängen zunehmend allgemeine Sozialpädagogen – ohne weitere sonder- und berufspädagogische Qualifizierung – in Duzententätigkeiten bei arbeitspädagogischen Fortbildungen, berufsbezogener Integrations- und Rehabilitationsberatung, Kompetenzfeststellung und Assessment, Entwicklung von beruflichen Förder- und Rehabilitationsplänen und auch in Stütz- und Förderunterricht. In Konkurrenz stehen Sozialpädagogen vor allem mit Absolventen erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge mit dem Schwerpunkt Betriebspädagogik oder Erwachsenenbildung bzw. Diplomrehabilitationspädagogik mit der Studienrichtung „Beruflich Soziale Rehabilitation“. Dieses Studienangebot reflektiert zwar berufliche Qualifizierungsprozesse Behinderter, aber die Absolventen beherrschen nicht professionelles Unterrichten und damit verbundene Tätigkeiten, wie Mediengestaltung oder Curriculumentwicklung. Gleichwohl eröffnet sich ihnen aufgrund des Personalmangels die Chance, bei Freien Trägern als pädagogische Leitung oder als Stützlehrer in ausbildungsbegleitenden Hilfen zu arbeiten, da hierfür keine Laufbahnregelungen von Lehrern gelten.

Berufs- und Wirtschaftspädagogen haben im Idealfall eine berufspraktische betriebliche Ausbildung abgeschlossen, ein wissenschaftliches Universitätsstudium in einer beruflichen Fachrichtung, einem weiteren allgemeinen oder affinen Unterrichtsfach sowie in Erziehungswissenschaften und allem einer Berufspädagogik mit Fachdidaktiken absolviert. An die Stelle eines allgemeinen Unterrichtsfaches kann, so die KMK Regelung, Sonderpädagogik für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (LBS) treten. Ferner haben sie ein zweijähriges Referendariat abgeleistet und sind im Höheren Dienst verbeamtet. Diesem Ideal von rund zehn Jahren Ausbildung steht die Realität der Rekrutie-

rungspraxis gegenüber. Wegen des gravierenden Mangels an doppelt qualifizierten Lehrkräften sind bereits in den 70er Jahren in fast allen Bundesländern Quereinsteiger mit Hoch- oder Fachhochschulstudium mit und ohne Referendariat verbeamtet worden. Diese Lehrergeneration hat den Ausbau der beruflichen Schulen während der Phase der Jugendarbeitslosigkeit und der Entwicklung neuer Technologien, Kommunikationsformen und der Rückwirkungen der Globalisierung auf Berufsbildung getragen. Eine extreme Mangelsituation besteht erneut und wird langfristig wegen der Pensionierungswelle und der geringen Zahl Studierender in allen Bundesländern anhalten. Sondermaßnahmen werden bereits wieder initiiert. Da diese Kampagnen der kurzfristigen Lehrerekrutierung, selbst bei unterrichtsbegleitender pädagogischer Zusatzausbildung zu Lasten der fachdidaktischen Qualifizierung sowie der allgemeinen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kompetenz gehen, sind sonder- und sozialpädagogische Aspekte beruflicher Rehabilitation nur schwer wissenschaftsorientiert nahe zu bringen. Insgesamt befindet sich die Ausbildung von Lehrern, somit auch von Berufspädagogen, in der Diskussion. Je nach Bundesland bestehen außerdem Besonderheiten, z. B. durch die Stufenlehrerkonzeption oder die Erprobung von Fachhochschulstudiengängen. Wie sich künftig die Länder in der Frage der Lehrerversorgung an Berufsschulen verhalten werden, ist völlig offen.

Entsprechend der KMK Regelung ist es möglich, „Sonderpädagogik LbS“ an mehreren Hochschulstandorten zu belegen. Bundesweit immatrikulieren sich weniger als 4.000 Personen in Berufs- oder Wirtschaftspädagogik, dementsprechend ist mit rund 130 Studierenden die Zahl derjenigen gering, die das Fach „Sonderpädagogik LbS“ neu belegen, so dass in beiden Fällen nicht der aktuelle und mittelfristige Bedarf an Fachpersonal in der Berufsbildung gedeckt werden kann (Bader/Schröder 2003, S. 145-151). Festzuhalten ist also, dass bundesweit die Ausbildung für die berufliche Rehabilitation zusammengebrochen ist, so dass es fast egal ist, nach welchem Konzept *nicht* ausgebildet wird. Jährlich sind aber etwa 100.000 Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in der beruflichen Bildung neu zu betreuen. Mit den Absolventen der KMK Studiengänge „Sonderpädagogik LbS“ ist weder die Unterrichtsversorgung zu garantieren, noch sind die Funktionsstellen zu besetzen, noch der wissenschaftliche Nachwuchs zu rekrutieren.

Neben der quantitativen Unterrichtsversorgung in „Sonderpädagogik LbS“ treten inhaltliche Probleme. Zwei konzeptionell widersprüchliche Modelle werden zur Zeit angeboten, die aus den Traditionen der jeweiligen Hochschulen entstanden sind: Die ehemaligen Pädagogischen Hochschulen mit einem Studiengang für Sonderschullehrer bieten einen Schwerpunkt für die berufliche Sekundarstufe II nach Behindertenfachrichtungen der allgemeinen Sonderschulformen an, während die universitären Hochschuleinrichtungen der Berufsschullehrerausbildung in aller Regel ein eher sozialpädagogisches bzw. undifferenziertes sonderpädagogisches Studium anbieten, allerdings wegen

der rechtlichen Vorgaben der KMK unter dem Etikett „Sonderpädagogik LbS“ (Zielgruppe sind Benachteiligte, Jugendliche ohne Ausbildung, Migranten).

Beide Ausbildungskonzepte sind unbefriedigend. Die Ausbildung nach Behinderungsarten ist zu sehr auf die allgemeine Sonderschule der Sek. I konzentriert. Die behindertenspezifischen Studienrichtungen sind nur an wenigen Standorten wie den Universitäten in Köln und Dortmund umfassend breit vertreten und an den anderen Hochschulen meistens nur auf ein oder zwei Behinderungen fokussiert, die für Berufsbildung nicht von Bedeutung sind. Eigene Lehrveranstaltungen für LbS sind aus Kapazitätsgründen selbst an den beiden großen Standorten nicht möglich. Es fehlt auch an berufspädagogisch qualifiziertem Lehrpersonal an den sonder- und heilpädagogischen Instituten der Hochschulen. Fachdidaktik, bezogen auf berufliche Rehabilitation, findet bundesweit nicht statt. Auch verkennt dieses Konzept der Verlängerung der allgemeinen Sonderpädagogik in die Erwachsenenbildung, dass im „Reha-Netzwerk“ bestimmte Fachdienste vorhanden sind, die der Sonderschullehrer der Sek. I mit abzudecken versucht: Assessment, Diagnostik, Förderplanerstellung, Qualitätsmanagement, Placement und Vermittlung, Beratung und Gutachtenerstellung. Bundesweit sehen die Hochschulplanungen keine Ressourcen für Berufliche Rehabilitation vor, sondern für Frühförderung oder Gemeinsamen Unterricht/Integrationspädagogik in der Sekundarstufe I. Unzulänglich ist aber auch das Studienangebot der universitären berufspädagogischen Institute. Die eher unspezifische Sonder-/Sozialpädagogik ist zu sehr auf die berufsvorbereitenden Maßnahmen in Berufsschulen ausgerichtet und zu wenig auf berufliche Rehabilitationspädagogik. Zudem werden neue Aufgaben, wie der bundesweite Aufbau der Integrationsfachdienste anderen Professionen, z. B. Sozialpädagogen, überlassen. Der Bereich der Geistigbehinderten und der Werkstätten bleibt völlig außen vor.

Fort- und Weiterbildung von Berufsschullehrern und Auszubildenden in sonder- und sozialpädagogischen Fragen wäre eine Lösung, um kurzfristig auf den Bedarf der Schulen und Betriebe zu reagieren. Entsprechende Konzepte liegen auch vor, nur ist die Lehrerfortbildung in fast allen Bundesländern auf andere Schwerpunkte, wie die neuen Technologien ausgerichtet. In NRW beginnt Anfang 2004 eine modellhafte Lehrerfortbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Mit Hilfe von Präsenzphasen und E-Learning sollen in einem systemischen, d. h. nicht individualisierenden, stigmatisierenden Konzept, Module vermittelt werden wie:

- Diagnostik und Assessment, Arbeit mit dem Förder- und Rehabilitationsplan,
- Lehren und Lernen,
- Beraten,
- Kooperation und Netzwerkarbeit (LfS 2004).

Allerdings kann auch mit einem solchen Angebot bestenfalls dem sonderpädagogischen Förderbedarf, analog zur Sekundarstufe I, in den Fachklassen der

Berufsschulen entsprochen und Ausbildungsabbruch vermieden werden. Einer Versorgung der beruflichen Rehabilitation mit arbeits- und berufspädagogisch qualifiziertem Personal kann diese Maßnahme der Schulverwaltung von vornherein nicht gerecht werden.

Die Folgen des personellen Missstandes in der Beruflichen Rehabilitation sind gravierend. So fehlen in W erkstätten, aber auch in Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken, im expandierenden N etzwerk der Berufspraktischen Trainingszentren und Kliniken für psychisch Beeinträchtigte, in den neuen integrativen Maßnahmen und D iensten auf w issenschaftlichem Niveau qualifiziertes berufspädagogisches Personal für Aufgaben von der Organisationsentwicklung bis zur fachdidaktischen G estaltung der L ernprozesse. Auch fehlt den j etzt in den Rehabilitationseinrichtungen tätigen Sozial-, allgemeinen Sonder- und Diplompädagogen der Bezug zur Normalität in der regulären beruflichen A us- und Fortbildung, in die integriert w erden soll. E in weiterer Mangel ist die unzulängliche berufspädagogisch fundierte Präsenz in der internationalen Z usammenarbeit, obwohl hier einschlägige Institutionen und Netzwerke in der beruflichen Rehabilitation bestehen.

3.2 Überlegungen zur Organisations- und Personalentwicklung

Die *Gemeinsame Kommission Lehrerbildung* bei der KMK benennt als Kernaufgaben für L ehrertätigkeit die A spekte: Organisieren von Lehr- und Lernprozessen, Beraten, Beurteilen und Entwickeln von Schule (vgl. Terhart 2000, Wissenschaftsrat 2001). Die Sektion Berufs- und W irtschaftspädagogik der DGfE (Buchmann/Kell 2001) entwickelte auf dieser Grundlage ein Kerncurriculum für die A usbildung künftiger L ehrer und Lehrerinnen (DGfE 2003). Beide A nsätze schließen zwar rehabilitations- und förderpädagogische K onzepte nicht aus, „denken“ sie aber offensichtlich nicht. Gerade der Aspekt der Lernortgestaltung verdeutlicht die N otwendigkeit, über fachliche Q ualifizierung hinaus zu einem Netzwerk zu gelangen. Erforderlich wäre die Entwicklung regionaler Kompetenzzentren zur Qualifizierung von Rehabilitanden, um vorhandene Ressourcen angemessen nutzen und auch für andere Gruppen zugänglich machen zu können (Prinzip der „ umgekehrten“ Integration). D er Vorschlag korrespondiert mit der Strategie, Berufsschulen zu Kompetenzzentren zu entwickeln. Diese Zentren müssten mit anderen beruflichen Bildungsträgern, u. a. der Rehabilitation, vernetzt werden. In derartigen neuen Lernorten – und weniger in den von der Praxis separaten Z entren für Lehrerbildung der Universitäten – bietet sich die Chance, neue Lehrformen und neue Ansätze der Studienorganisation zu erproben, die zugleich forschendes Lernen und praxisbezogenes Lehren eröffnen. Zur Illustration folgende Beispiele: Mitwirkung von Studierenden des Lehramtes bzw. polyvalenter Abschlüsse (Diplom, MA) an Q ualitätszirkeln der Rehabilitationsträger, Moderation von Fortbildungsveranstaltungen für das Personal von Werkstätten, Integrationsfachdiensten, Integrationsbetrieben, Entwicklung und D okumentation von technischen Rehabilitationshilfen, K onzeptentwicklung für handlungsorientierte

Weiterbildung, Evaluation, neue Prüfungsformen und Coaching von betrieblichen Ausbildern in Fragen der Rehabilitation.

Eine solche Organisationsentwicklung erfordert die Selbstqualifizierung und eine innovative Personalentwicklung in dem neu zu schaffenden beruflichen Kompetenz- und Rehabilitationsnetzwerk. Die Inhalte der Aus- und Fortbildung für das pädagogische Personal – vom Ausbilder bis zum Theorielehrer – sollten im Dialog mit den ausbildenden Stellen (Hochschulen, Kammern, Weiterbildungsträgern), den Lernenden sowie Rehabilitationseinrichtungen und unter der Mitwirkung der Rehabilitanden (Selbsthilfegruppen, Arbeitsgemeinschaften) entwickelt werden. Die Inhalte künftiger Lehrerbildung sind stark abhängig von politischen Vorgaben, zum Beispiel der Stellung der Lehrerbildung an Universitäten oder Fachhochschulen, der Bachelor- und Master-Studiengänge. Offen bleibt die Frage der Doppelqualifikation von Berufs- und Wirtschaftspädagogen in einem beruflichen Fach und in Sonderpädagogik. Zum einen ist die tradierte Sonderpädagogik weiter zu entwickeln zu einer beruflichen Rehabilitationspädagogik mit Bezug zu einer interdisziplinären Rehabilitationswissenschaft, indem u. a. Pädagogik mit Ökonomie und Technik verknüpft wird, zum anderen sind pragmatisch die Studierbarkeit und der Bedarf der Ausbildungsträger an vielseitig einsetzbaren Lehrkräften zu sehen. Dies spricht gegen ein grundständiges Zweitfachstudium im Sinne der KMK-Regelung für LbS und legt nahe, ein Aufbau- und Ergänzungsstudium in Rehabilitationspädagogik zu entwickeln, das auch Quereinsteigern und Nicht-Akademikern mit zu differenzierenden Abschlüssen offen stehen müsste. Ziel des Lehramtes und des Fortbildungsstudiums müsste nicht mehr ausschließlich der Arbeitgeber Staat sein, sondern ein polyvalenter Abschluss könnte analog zum Diplomingenieur oder Diplomkaufmann Tätigkeiten bei betrieblichen Bildungsgesellschaften, bei Freien Trägern, Integrationsfachdiensten, aber auch bei staatlichen Schulen oder eine freie Arbeit als Consultant, Berater, Wissenschaftlerin in allen Handlungsfeldern der beruflich sozialen Rehabilitation und Berufsbildung sowie einen Wechsel zwischen Trägern und Tätigkeiten eröffnen. Die Fort- und Weiterbildung könnte sich dann von einem auf Statusgruppen fixierten Angebot zu einer situationsbezogenen und bedarfsorientierten Qualifizierung weiter entwickeln – zugleich mit einer evaluierten, leistungsbetonten Veränderung der Weiterbildungsträger und Hochschulen.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft der Leiter an Sonderschulen im Bildungsbereich des Berufskollegs NRW (Hrsg.): Leitlinien für das Berufskolleg für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – BKSF. Ev. Stiftung Vollmarstein. Wetter o. J.
- Bader, Reinhard/Schröder, Bärbel: Lehrernachwuchs für die berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule 55 (2003), 5, S. 145-151

- Biermann, Horst: Berufliche Ausbildung und Eingliederung in das Erwerbsleben. In: Leonhardt, Annette/Wember, Franz (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung. Weinheim u. a. O. 2003, S. 831-847
- Biermann, Horst: Neue Formen der Arbeitsorganisation und ihre Auswirkungen auf die Berufsbildung. In: Berufliche Rehabilitation 10 (1996), 1, S. 2-21
- BMBF: Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen vom 25. Juni 2001. In: Bundesgesetzblatt (BGBl.) Teil I, S. 1239
- BMSA (Hrsg.): Vierter Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bonn 1998
- Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf: Abschlussbericht zum Projekt „Konzepte der Berufsschullehrerbildung“. Im Auftrag des BMBF. Bonn 2001
- Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V.; Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.; Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen zwischen Qualität und Quantität. Dokumentation des Lehrerbildungskongresses vom 29. November 2002 in Bonn
- Landesinstitut für Schule (LfS): Lehrerfortbildung: Sonderpädagogischer Förderbedarf im Berufskolleg. www.learn-line.nrw.de
- Metaplan: Enquete zur Lage der Jungarbeiter und Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Bildungssituation. Im Auftrag des BMBF (BIBB). Quickborn 1973, S. 36 f.
- Pätzold, Günter/Klusmeyer, Jens/Wingels, Judith/Lang, Martin: Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. BIS Universität Oldenburg: Oldenburg 2003
- Pütz, Helmut: Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen – Neue Strukturen und Konzeptionen. BIBB (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 162. Berlin 1993
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Geschäftsführender Vorstand (Hrsg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena (2003)
- Seyfried, Brigitte (Hrsg.): Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung. Bielefeld 2002 (Hrsg. BIBB).
- Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel 2000
- Wiemann, Günter: Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation bei MAN-Salzgitter. (Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung). Bielefeld 2002
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung vom November 2001. Köln 2001
- Zielke, Dietmar: Grunddaten zur Benachteiligtenförderung. Anmerkungen zur Entwicklung eines Förderprogramms der Bundesanstalt für Arbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28 (1999), 1, S. 28-32

Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der Phase des Berufseinstiegs – Zur versäumten Professionalisierung eines Berufsstandes

Absicht und Anlass

Im Folgenden soll das Thema Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern nicht lediglich instrumentell behandelt werden. Beiträge dieser Art liegen bereits vor und so gesehen wäre eigentlich nur eine (weitere) Differenzierung von Erkenntnis zu erwarten. Demgegenüber scheint es jedoch dringend geboten, den Reflexionsradius weiter zu ziehen. Der öffentlich geführte Diskurs über Bildungsstandards generell und die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen bei Lehrenden im besonderen, auch Outputorientierung genannt, zwingen darüber nachzudenken, unter welchen Konstitutions- und Rahmenbedingungen dieser „Output“ erzeugt werden soll und ob der politisch eingeklagte Output angesichts veränderter gesellschaftlicher Sozialisationsbedingungen und Lebenslagen überhaupt erzeugbar ist, ja sogar „Erzeugungsverfahren“ explizierbar sind (vgl. BMBF 2003). Die ersten Ergebnisse aus einem BLK-Modellversuch im Bundesland Hessen lassen erahnen, dass der benötigten Professionalisierung sowohl die Segmentierung der Ausbildung als ein großes Hemmnis entgegensteht als auch das noch schwerwiegendere Problem, zukunfts offen mit Unsicherheit umgehen zu können und diese Unsicherheit auch abbauen zu wollen.

1 Personalentwicklung als gesellschaftliches Engpassproblem

Prinzipien, Grundfragen und Aufgaben von Personalentwicklung werden immer dann einer öffentlichen Diskussion zugeführt, wenn zwischen den Anforderungen, die aus der gegenwärtigen oder künftigen Arbeitstätigkeit resultieren und den Leistungen und Fähigkeiten der Mitarbeitenden Abweichungen entstehen und daraus gravierende Nachteile institutioneller oder gesellschaftlicher Art entstehen. Diese Auffassung lässt sich durch zahlreiche Nachweise belegen:

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts schreibt F. W. Taylor in der Einleitung seines Buches über „Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung“: „Wir sehen, wie die Wälder dahinschwinden, die Wasserkräfte vergeudet, der Boden und seine Schätze in das Meer gewaschen werden; die Erschöpfung der Kohlen- und Eisenerzlager ist nur noch eine Frage der Zeit. Weniger offensichtlich, weniger leicht zahlenmäßig darstellbar und deshalb leider bisher nur hier und da in ihrer Bedeutung erkannt ist die viel größere tagtägliche Vergeudung

menschlicher Arbeitskraft durch ungeschickte, unangebrachte oder unwirksame Maßnahmen, die Präsident Roosevelt als Grund für die geringe nationale Leistungsfähigkeit bezeichnet" (Taylor 1919, S. 1 f.). Taylors Antwort auf das von Roosevelt formulierte Problem der geringen Produktivität bestand bekanntlich in einer neuen Form der Rationalität von Betriebsführung und war im Hinblick auf die Personalentwicklung dominant verknüpft mit der Schaffung eines finanziellen Anreiz- und Leistungssystems als Element der Personalentwicklung.

Knapp dreißig Jahre später zeigen die Hawthorne-Untersuchungen, was Personalentwicklung über das tayloristische finanzielle Anreizsystem hinaus zu bedenken hat (vgl. Mayo 1933, 1945). Der wirtschaftlichen Hochkonjunktur während und nach dem ersten Weltkrieg folgten Jahre der Flaute. In ihren Hawthorne-Werken versuchte das Management der General Electric dieser durch technische Umstellungen zu entgehen. Der erwartete Erfolg einer Produktivitätssteigerung blieb aus. Den Ursachen dafür ging eine Forschergruppe um E. Mayo von der Harvard Graduate School of Business Administration nach. Sie stießen dabei auf verschiedenste Auswirkungen von Beziehungsmodalitäten zwischen Arbeitergruppen und Arbeitergruppen und ihren Vorgesetzten. Im Gegensatz zu der damals weit verbreiteten Theorie, wonach die Mehrung des geldlichen Vorteils das Hauptmotiv der Arbeiter sei, rückten die Hawthorne-Studien die Individual- und Gruppenbedürfnisse als Bestimmungsgründe des Arbeitsverhaltens ins Licht: das Bedürfnis nach Erhaltung der Prestige- und Statusrelationen, nach Befriedigungsgewinn aus den arbeitsbedingten sozialen Beziehungen, nach der Gruppenkontrolle sowohl der Gruppenmitglieder als auch der Außenstehenden. Heute werden diese Studien als Beginn der wissenschaftlichen Analyse von Organisations- und Personalentwicklung angesehen.

Ein dritter und neuerer Beleg für die oben getroffene Aussage ist die Entstehung des Weiterbildungs- und Beratungsmarktes, der im Zuge der Realisierung von Prinzipien der „lean production“ – schlanke Produktion – ab Ende der 1980er Jahre entsteht. Insgesamt geht es bei ihnen um einen Wechsel im Paradigma industrieller Produktion (vgl. Womack, Jones und Roos 1991). Mit der Umsetzung dieser Prinzipien in den Betrieben etabliert sich der Weiterbildungs- und Beratungsmarkt und mit ihm Begriffe wie Coaching, Outplacement, Assessment, Teamtraining, 360°-Feed-Back, Zielvereinbarung, Selbststeuerung, Fördergespräch oder aber Qualitätszirkel, kontinuierlicher Verbesserungsprozess, Bildungscontrolling und Corporate Identity. In vielen Unternehmensgrundsätzen wird die Personalentwicklung als ständige Aufgabe verankert.

Die Betriebswirtschaftslehre nimmt sich reziprok zur Marktentwicklung des Phänomens der Binnendifferenzierung von Personalentwicklung an. Sie trifft Aussagen über die Bedarfssituation in Unternehmen, Entwicklungsbedürfnisse von Mitarbeitenden und sie untersucht Einflussfaktoren auf die Personalentwicklung. Sie beschäftigt sich mit der Potentialerfassung durch Beurteilungs-

verfahren, diskutiert Instrumente der Personalförderung und denkt über Qualifikationsvermittlung durch betriebliche Bildungsmaßnahmen nach. Die Planung betrieblicher Bildungsmaßnahmen und die Kontrolle der Personalentwicklung runden mit Rekurs auf rechtliche Aspekte das Spektrum dieses Teilgebietes der Betriebswirtschaftslehre ab. Dabei werden die Fragen nach der Entwicklung des Personals eindeutig unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten untersucht und zwar im Hinblick auf die zu beseitigenden Engpassbedingungen der „Produktion“.

Die Beseitigung des die Produktion begrenzenden personellen Engpasses erreicht zwischenzeitlich ein derart umfangreiches Kostenvolumen, das zu einer Gegenreaktion der Betriebe führt: sie beginnen, die Externalisierung dieser Kosten zu betreiben. Die Externalisierung von Kosten der Personalentwicklung kann auf zweierlei Art und Weise erfolgen. Entweder werden sie vergesellschaftet oder individualisiert. Beide Varianten sind nachweisbar.

- Die Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit ist ein Beispiel für die Variante der Vergesellschaftung von Personalentwicklung. Betragen die Ausgaben in den diesbezüglichen Titelgruppen der Bundesagentur für das Jahr 2000 noch rund 6,7 Milliarden Euro, so werden die diesbezüglichen Haushaltsansätze für 2002 und 2003 auf Null gesetzt.
- Die Variante der Individualisierung der Personalentwicklungskosten ergibt sich z. B. durch eine Aufstockung im privaten (Bildungs-)Verbrauch. Ihm sind gewisse Grenzen gesetzt, weil die Bildungsausgaben der Haushalte mit den übrigen Kosten der Lebenshaltung konkurrieren.

Wegen der im gesellschaftlichen Transformationsprozess dringend benötigten Personalentwicklung lassen sich die nachsorgenden Bemühungen durch die Betriebe und die Bundesanstalt für Arbeit nicht einfach aufheben. Sie werden deshalb an den ursprünglichen Ort, der gesellschaftlich funktional zuständig ist für Fragen der Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens – das Bildungssystem, zurückgereicht.

Das Problem einer zu kostenintensiven Personalentwicklungs-Nachsorge erreicht das Bildungssystem in doppelter Weise: Als direkte Anforderung und zumeist als Aufforderung, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen bzw. Bildungsstandards zu generieren und als Dysfunktionalitätsvorwurf (vgl. Mollenhauer 1970, S. 22) bezüglich seines Vorleistungscharakters. Der Dysfunktionalitätsvorwurf tritt dabei als Sammelkategorie für veraltete Lehrpläne ebenso auf wie für unangemessene Organisationsstrukturen und Unflexibilitäten im Personalbestand.

Das Bildungssystem insgesamt ist nun zur Behebung des Problems aufgefordert. Dabei gerät es jedoch in ein Dilemma: „Sie (die Pädagogik) hat sich keine theoretische Basis verschaffen können, von der her es möglich gewesen wäre, das bestehende bürgerliche System pädagogischer Distributionen – der

Verteilung von Lebenschancen nach Maßgabe geltender und materiell fundierter Herrschaftsbeziehungen – so strikt zu analysieren, dass das Denken einer gesellschaftlichen Alternative notwendig zu ihrem Geschäft gehörte”, so bereits Mollenhauer 1972 (Mollenhauer 1972, S. 9).

Die fehlende „gesellschaftliche Alternative“, die durch eine Budgetierung der öffentlichen Haushalte begrenzten Gestaltungs- und Handlungsspielräume und die für einzelne Schulformen unterschiedlich wirksame demographische Entwicklung lassen für das Bildungssystem insgesamt den Druck noch größer werden. So droht ihm, den gesellschaftlichen Auftrag „Personalentwicklung“ nicht erfüllen zu können. In diesem Prozess erscheint die derzeitige Entwicklung als unausweichlich: Das leitende Paradigma des öffentlichen Bildungsauftrages büßt an Geltung ein zugunsten einer ökonomischen Handlungsrationali-tät im Bildungswesen. Im Kontext der ökonomischen Handlungsrationali-tät gewinnt die Forderung nach neuen Maßnahmen zur Steuerung der Personalentwicklung an Gewicht.

2 New Public Management erzwingt neue Steuerungen in der Personalentwicklung

2.1 Zum administrativen Paradigmenwechsel in der Schulorganisation

Das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) hat seit ca. 1990 eine Reihe von Strukturuntersuchungen durchführen lassen, die insgesamt der Perspektive ökonomischer Handlungsrationali-tät folgen. Die Tabelle 1 zeigt eine Auswahl der Ansatzpunkte.¹ Allein für das Bildungswesen können mindestens drei zentrale Strukturuntersuchungen für das Land NRW angegeben werden. Der Untertitel der sogenannten Kienbaumstudie (vgl. KM-NRW 1991) belegt ziel-führend das Interesse der Exekutive: „Managementfähigkeit der Schulaufsicht“.

Nr.	Gegenstand der Untersuchung bzw. Bezeichnung der Untersuchung
1	Benchmarking der Verwaltungen
2	Organisationsuntersuchung im Schulbereich
3	Erhebung der Fortbildung der Bediensteten des Landes NRW
4	Ermittlung, Bewertung und Bemessung der zeitlichen Arbeitsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen
5	Organisationsuntersuchung der Schulaufsicht
6	Rechtsgutachten zur Privatisierung einer Behörde (MPA)
7	Personalentwicklungskonzept für die Staatliche Bauverwaltung

Tabelle 1: Auswahl von Strukturuntersuchungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen

¹ Andere Bundesländer folgten diesem Beispiel.

Das Interesse an der Managemententfähigkeit öffentlicher Administration rangiert seit Beginn der 1990er Jahre unter dem Begriff „New Public Management“ (vgl. OECD 1990). New Public Management (NPM) ist der Oberbegriff der weltweit relativ einheitlichen Gesamt-Bewegung der Verwaltungsreformen. Charakteristisch für NPM-Reformen ist der Wechsel von der „Input- zur Outputorientierung“. Dieser Wechsel ist folgenschwer und weitreichend, weil damit alle administrativen Steuerungsmechanismen zur Revision freigegeben werden. Ziel aller Reformen ist eine Modernisierung der öffentlichen Administration unter Einsatz sogenannter marktwirtschaftlicher Instrumente bzw. Prinzipien. Damit sind vor allem Prinzipien wie Effizienz und Effektivität gemeint, die im Bezugshorizont der oben genannten ökonomischen Handlungs-rationalität ausgedeutet werden.

Den Prinzipien des New Public Management gegenübergestellt wird das Webersche Bürokratie-Modell. Die Tabelle 2 enthält die jeweils wichtigsten Prinzipien. Die Gegenüberstellung versteht sich dabei jedoch nicht als Umkehrung, sondern als „Differenz“.

Elemente des Bürokratiemodells	Elemente des New Public Management
Kompetenzen sind klar durch Normen geregelt	Kompetenzen und Leistungen werden durch Zielvereinbarungen geregelt
Die Positionen sind hierarchisch geordnet und ihre Rechte und Pflichten sind genau festgelegt	Flache Hierarchien sichern den Schulbetrieb
Alle Amtstätigkeit ist schriftlich festzuhalten. Beruf und Privates sind nicht zu vermischen	Teamorganisation steuert die Bildungsprozesse
Die Amtsinhaber sind fachlich qualifiziert und wurden nach generellen Regeln ausgebildet	Selbstorganisation rangiert als wichtigstes Steuerungsprinzip
Die Ämter sind hauptberuflich auszuführen. Das Dienstalter bestimmt die Karrierestufe	Regionalen schulischen Aspekten wird der Vorzug gegeben vor Anweisungen von „oben“
Ein vorgegebenes System von Regeln soll gleiche Verfahren garantieren	Autonomisierung sichert Gestaltungs- und Handlungsspielräume
Stabilität ist das oberste Ziel Administration	Flexibilität und Bürgernähe markieren wesentliche Ziele der Administration

Tabelle 2: Administrationsprinzipien im Überblick

Seinen bildungspolitischen Ausdruck hat das New Public Management im Bundesland Nordrhein-Westfalen durch die im Jahr 1995 veröffentlichte Denkschrift der Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ erhalten. Ähnlich lesen sich die in Auftrag gegebenen Enqueten und Expertisen auch anderer Bundesländer (z. B. Bremen, Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt). Belegend zitiert sei hier aus der Denkschrift der Bildungs-

kommission NRW: „In immer mehr politischen und gesellschaftlichen Arbeitsfeldern setzen sich Selbststeuerung und Eigenverantwortung als Gestaltungsgrundsätze durch. ... Auch die Schule der Zukunft wird daraus leben, das heißt ihre Wirksamkeit und Qualität entwickeln, daß Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern und sachkundige Bürgerinnen und Bürger gemeinsam aktiv und verantwortungsbewußt im Rahmen vorgegebener Orientierungen Schule vor Ort gestalten, daß sie den Arbeitsergebnisse offen, kooperativ und konstruktiv bewerten und gegenüber der Öffentlichkeit vertreten“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 151).

Speziell die Organisationsveränderung von beruflichen Schulen hat auch ein im August 2003 dem Hessischen Landtag von allen Fraktionen vorgelegter Antrag zum Gegenstand. Darin wird die Landesregierung aufgefordert, ein Konzept vorzulegen, welches die strukturellen Voraussetzungen schafft für die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen in Hessen. Im einzelnen geht es um mehr Selbständigkeit hinsichtlich des Budgetrechts, der Personalgewinnung und Personalentwicklung, der Weiterbildung von Lehrkräften sowie der Generierung neuer Bildungsangebote. Auch rechnen die Weiterentwicklung der Fachaufsicht, der Schulverwaltung und sogar „die Überprüfung der derzeitigen Rechtsform der beruflichen Schule als nichtrechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts“ (Hessischer Landtag 16/379) dazu. Dieser Überprüfungswunsch der Fraktionen spiegelt die im New Public Management angelegten Deregulierungstendenzen und damit die Übernahme des ökonomischen Handlungsparadigmas in das Bildungssystem mehr als deutlich.

2.2 Prinzipien der Personalsteuerung

Hat die Hessische Landesregierung ein Konzept von Personalentwicklung erst noch auszuarbeiten, so liegen die Prinzipien der Personalsteuerung im Bundesland NRW bereits ausgearbeitet in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Zukunft der Schule“ vor. Die Steuerung betrifft die folgenden Aufgabengruppen (vgl. Bildungskommission 1995, S. 162 f.):

1. Personalentwicklung splanung;
2. Personalführung ;
3. Beteiligung an der Personalauswahl;
4. Einstellung von Honorarkräften;
5. Übertragung von Aufgaben und Funktionen;
6. Schulleitung sbesetzung.

Bezüglich der Personalentwicklungsplanung wird z. B. deutlich, dass Schulen diese zielgerichtet, d. h. unter Beachtung der Rahmenbedingungen, der getroffenen Zielvereinbarungen sowie aufgestellten Schulprogramme im Hinblick auf den Personalbedarf, den Arbeitseinsatz und die Fortbildung zu planen haben.

Der Schulleitung wird die Perspektive eröffnet, das lehrende und nichtlehrende Personal der Schule eigenständig auszuwählen und dem Schulträger zur Einstellung zu benennen. Darüber hinaus obliegt es der Schulleitung zukünft-

tig, Aufgaben und Funktionen der Schule zeitlich befristet festzulegen und auch honorieren zu können.

Die der Personalsteuerung zugrundeliegenden Prinzipien Selbststeuerung, Eigenverantwortung, Adressatenorientierung und Ergebnisorientierung wirken sich zunächst nur formal aus, d. h. sie wirken lediglich auf der Ebene der Absichtserklärung oder der politisch gewünschten Richtungsveränderung. Sie haben sich damit noch nicht materiell verwirklicht. Prinzipien wie Eigenverantwortung, Selbststeuerung, Adressatenorientierung und Ergebnisorientierung lassen sich in keiner Institution und folglich auch im Bildungswesen kaum realisieren, wenn man nicht an die „Köpfe der Lehrer herankommt“ – so eine treffende Überschrift in der Frankfurter Rundschau vom 10. April 2002 (vgl. Jürgens 2002, S. 7). Dass die Einstellungen, Haltungen und Auffassungen der Lehrenden eine zentrale Reformvariable darstellen, ist den Gutachterinnen und Gutachtern aber auch den Politikern bewusst. Aus diesem Grunde wurde parallel oder ergänzend der Diskurs um die Lehrer(aus)bildung als Kernproblem von Personalentwicklung „in Szene“ gesetzt.

2.3 Lehrer(aus)bildung als Kernproblem von gesellschaftlicher Personalentwicklung

Eine konzertierte Aktion der Kultusministerkonferenz setzt im Herbst 1998 eine sogenannte „Gemischte Kommission Lehrerbildung“ ein (Terhart-Kommission), die ihren Bericht im darauf folgenden Jahr vorlegt. Pointiert sei hier das Ergebnis vorgestellt: In acht Punkten setzt sich die Kommission mit Perspektiven der Lehrer(aus)bildung auseinander. Dabei arbeitet sie zunächst die Stärken und Schwächen der derzeitigen Ausbildung auf, wobei jedoch unmissverständlich deutlich wird, dass gerade die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen nicht in ausreichendem Maße ausgebildet sind. Die diesbezüglichen Empfehlungen geraten jedoch eher global. Mit dem zweiten Abschnitt stellt die Kommission heraus, dass der Kernbereich der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern in der gezielten Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen besteht – diese sozusagen das Leitbild fundieren. Den Erwerb von Kompetenzen in den drei Phasen der Ausbildung behandelt die Kommission unter dem Gesichtspunkt der Kohärenz und sie spricht sich im Prinzip für eine Beibehaltung der dreiteiligen Ausbildung aus.

Der vierte Abschnitt wendet sich nachdrücklich gegen die Verlagerung von Teilen der Lehrerausbildung an die Fachhochschulen. Plädiert wird damit für die Erhaltung des status quo, soweit es die erste Phase der Ausbildung betrifft. Entsprechend ist im fünften Abschnitt eine kritische Beurteilung der zweiten Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu finden, wobei die Empfehlungen auf eine friedliche Koexistenz hinauslaufen (geregelter Kooperation). Mit der dritten Phase, der Fort- und Weiterbildung beschäftigt sich dann der sechste Abschnitt. Kritisch wird hervorgehoben, dass es so gut wie keine Verankerung von Prinzipien des kontinuierlichen individuellen, selbst- und fremdorganisierten beruflichen Weiterlernens gibt. Aufmerksamkeit sei

besonders der Berufseinstiegsphase zu widmen. Auch müssten die Schulleitungen in weit stärkerem Maße Personalführung und Personalentwicklung betreiben. Diese Anmerkungen stehen in unmittelbarem Bezug zum hier behandelten Aspekt des New Public Managements insbesondere im Hinblick auf eine Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase.

Der Abschnitt sieben des Abschlußberichtes der Gemischten Kommission reflektiert über Fragen der besoldungsbezogenen Differenzierung im Lehrerberuf, mithin also über Laufbahnfragen und mündet mit Abschnitt acht schließlich in eine Forderung nach einer wissenschaftlich seriösen Evaluation aller Prozesse und Institutionen der Lehrerbildung in Deutschland.

Der von der Gemeinsamen Kommission ausgesprochene Appell wird von den Bundesländern aufgegriffen. Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die Kommissionen im Stadtstaat Hamburg, im Bundesland Hessen (Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen – Januar 2003), im Bundesland Niedersachsen, im Bundesland Sachsen (Sächsische Hochschulentwicklungskommission – März 2001), im Bundesland Schleswig-Holstein (Abschlußbericht einer weiteren Erichsen-Kommission) und Berlin (Modellkonzept zur Reform der Lehrerausbildung der Vizepräsidenten der Berliner Universitäten mit Lehrerausbildung – Juli 2002).

Der öffentliche Druck, Fragen der gesellschaftlichen Personalentwicklung forciert zu klären, muss schließlich auch im Zusammenhang mit der sogenannten Bologna-Erklärung gesehen werden. Auf sie reagierten zentrale Steuerungsgremien der Hochschulpolitik, um bildungspolitische Weichen zu stellen. Die ordnungspolitischen Vorstellungen über Lehre und Studium werden ab Mitte der 1990er Jahre in drei Dokumenten zum Ausdruck gebracht, und zwar

- in der EntschlieÙung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997 der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung;
- im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 24. Oktober 1997 über die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland;
- in der EntschlieÙung des 183. Plenums vom 10.11.1997 der HRK zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen.

Diese Beschlüsse sind unmittelbar aufeinander bezogen und stellen eine integrale Einheit dar, die letztlich auf dem Maastrichter Protokoll sowie der Bologna-Erklärung basieren. Auf eine detaillierte Ausbreitung des gesellschaftlichen Personalentwicklungsproblems und den Umbau der Hochschulausbildung kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu z. B. Teichler 1999). Es ist also im Blick zu behalten, dass Fragen der Personalentwicklung nicht lediglich auf das allgemeine und berufliche Bildungssystem zu beziehen sind. Die Diskussion um konsekutive Studiengänge ist deshalb eine bedeutsame Facette der Gesamtproblematik.

Erstes Resümee

Nach der gesellschaftlichen Externalisierung von Kosten der Weiterbildung muss das öffentliche Bildungswesen Ressourcen freisetzen, wenn es dem Prinzip öffentlich verantworteter Bildungsprozesse weiter folgen will. Das Festhalten am Bildungsauftrag scheint jedoch politisch-praktisch nur um den Preis der Übernahme einer ökonomischen Handlungsrationalität – einer Outputorientierung möglich zu sein (vgl. Böttcher 2001, S. 893 ff.). Dessen Erscheinungsform ist das New Public Management. Durch sie ließe sich eine Neuordnung gesellschaftlicher Bildungsaufgaben dahingehend regulieren, dass die Reduzierung des demokratischen Staates auf die Kernaufgaben eines Gewährleistungsstaates mittels Aufgabenkritik, Privatisierung und Outsourcing sowie die Entflechtung des öffentlichen Sektors zugunsten überschaubarer Module mit Wettbewerb zurückgefahren werden kann. Die Aufgabenkritik bezieht sich im Bildungswesen zur Zeit schwergewichtig auf die Personalentwicklung der Lehrenden. Dabei geraten die geringe pädagogische Kompetenz und die segmentierte Ausbildung in das Kreuzfeuer der Effizienzbetrachtung.

3 Hemmfaktoren segmentierte Ausbildung und fehlende Professionalität

Das ökonomische Handlungsparadigma zwingt mit Blick auf die Qualität und Outputorientierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zur Analyse und Bewertung der historisch entstandenen Engpässe. Die diesbezügliche Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern scheint durch eine Situation mehrfach ineinander verschachtelter Steuerungsinsuffizienzen charakterisiert zu sein. Sie beziehen sich auf die folgenden wichtigsten Relationierungen:

Auseinanderfallen von Theorie und Praxis

Damit ist zunächst die nicht abgestimmte Ausbildung in den Institutionen Universität, Studien-Seminare, Schulen und Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung gemeint. Das Verhältnis von erster und zweiter Ausbildungsphase gilt dabei den einschlägigen Studien zufolge als besonders prekär, weil es durch Misstrauen, wechselseitige Ablehnung, Geringschätzung und zum Teil Gegeneinanderwirken gekennzeichnet ist. Das unverstandene Theorie-Praxis-Verhältnis betrifft ferner eine erkenntnistheoretische Implikation. Es handelt sich bei ihr um die Bedeutung und Funktion universitären Wissens als Bildungsgegenstand im Rahmen der Schulpraxis. Es ist hier vor allem die ungeklärte Relation Bildungs-/Fachwissenschaften, die verhindert, den Bildungsbezug der Fachwissenschaften herauszustellen. Schließlich existiert ein weit verbreitetes gesellschaftliches Bewusstsein der Art, als gäbe es einem absoluten Praxisbereich. Diese naive Vorstellung geht gleichsam von einer gradlinigen Umsetzung oder gar direkten technischen Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der Praxis aus. Insgesamt ist das „Auseinanderfallen von Theorie und Praxis“ organisatorischer, bildungstheoretischer und bewusstseinsmäßiger Art.

Unabgestimmte Schnittstellen der beteiligten Wissenschaften

Fast alle Fachwissenschaften unterliegen einem gewissen Zwang zur Spezialisierung. Diese fachwissenschaftliche Spezialisierung, die im Studium aufgenommen werden muss, steht im offenen Widerspruch zu den Didaktiken, die an generalisierten Erkenntnisaussagen der Disziplin zwecks Steuerung des einheitlichen Bildungsprozesses interessiert sein müssen. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern leidet demzufolge unter einer strukturellen Zersplitterung, die zunehmend auch zu einer Oberflächlichkeit in der wissenschaftlichen Stoffbeherrschung führt. Neben der Relation Fachwissenschaft – Didaktik spielt in der praktischen Ausbildung die Relationierung Fachwissenschaften – Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften eine Rolle, insofern sie häufig unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen verpflichtet sind. Partiiell schließen sich diese Paradigmen aus und führen zu einem Vermeidungsverhalten bei den Studierenden der Lehrämter, sich mit Fragen von Wissen, Wissenschaft und Wissenschafts- und Erkenntnistheorie auseinander zu setzen.

Isolierte Praxisstudien

Die Praxisstudien gelten als isoliert, und zwar sowohl von den Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften als auch von den Fachwissenschaften und Didaktiken (vgl. etwa HKM 1997, S. 53). Der Integrationscharakter solcher Praxisstudien könne nur erfüllt werden, wenn erstens die beteiligten personellen Ressourcen integrationsfähig und -bereit wären und zweitens ein durchgehendes Theorie-Praxis-Prinzip die Studienanteile und -phasen verbinden könnte. Die Isolierung der Praxisstudien während der Ausbildung führe insgesamt zur Perpetuierung vorwissenschaftlicher Annahmen und Auffassungen bei den Studierenden.

Dominanz der fachwissenschaftlichen Sozialisation

Die Dominanz der fachwissenschaftlichen Sozialisation ist für das berufliche Bildungswesen vielfach erörtert worden (vgl. z. B. Lipsop 1976, S. 20; Lipsmeier 1995, S. 169 f.; Huisinga 2000, S. 135 ff.). Das Hauptproblem bestehe darin, dass die Fachwissenschaften Lehramtsstudierende gleichsam als Nachwuchsforscher sozialisierten und aus ihrer Abneigung gegenüber dem Lehramt keinen Hehl machten. Studierende nähmen diese Zuschreibung wiederum gern auf². Kritiker dieser Dominanz verweisen mit Recht darauf, dass dies z. B. bei Ärzten oder Juristen undenkbar sei, was u. a. Ausdruck von Professionalität sei.

Zweites Resümee

Für den Bereich der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für das berufliche Bildungswesen lässt sich feststellen, dass zwei zentrale Probleme ungelöst blieben, nämlich:

² Zum sozialpsychologischen Mechanismus vgl. Adorno 1965: Tabus über dem Lehrberuf.

- das sogenannte Theorie-Praxis-Problem, welches sich aus der heutigen Perspektive als „Dualitäts-Paradox“ darstellt. Das Paradox besteht darin, dass die Erwartungshaltungen der Praxis an die Theorie und der Theorie an die Praxis einander ausschließen. Die wechselseitigen Zuschreibungsmuster müssen deshalb überdacht werden, was vor allen Dingen verlangt, die wechselseitige Ergänzung inhaltlich neu zu begreifen. Dazu müssen die Theorie- wie die Praxisinhalte in ihrer Ausbildungsfunktion neu gefasst werden.
- das Professionalitätsproblem. Dieses stellt sich vor allem als Problem verwissenschaftlichter Gesellschaften dar. Das Bildungswesen insgesamt hat Antworten zu geben auf die durch die Verwissenschaftlichung der Produktion sowie fast aller Lebensbereiche veränderte Vergesellschaftung der Individuen (vgl. Beck 1986; Huisinga 2000). Auf diese Perspektive hin sind die universitären Curricula nicht ausgelegt, zumindest nicht im Bereich der Ausbildung von Diplom-Handelslehrerinnen und -lehrern, von Diplom-Gewerbelehrerinnen und -lehrer sowie den entsprechenden Lehramtsstudiengängen, die mit dem Staatsexamen abschließen – weder inhaltlich noch quantitativ. Die Diskussion in diesem Ausbildungsbereich über die Kerncurricula und BA-/MA-Strukturen beginnt gerade erst zu begreifen, vor welchen Restrukturierungen sie steht.

Der Klärungsbedarf besteht, wie unschwer zu erkennen ist und wie das bei allen Bildungsreformen zu jeder Zeit der Fall war, vor allem im Hinblick auf die Inhalte und die zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden. Es geht dabei für die Hochschulen im Besonderen um die Bestimmung eines sachlich und zeitlich neu zu gestaltenden Curriculums, welches vor dem Hintergrund der zwei Zentralmängel zwingend die Modularisierung und die Professionalisierung lösen muss. Vor diesem Hintergrund ist nur machtpolitisch verständlich, weshalb die Bildungskommission NRW bezüglich der Theorie-Praxis-Problematik am status quo festhält: „Die Lehrerausbildung soll nach Ausbildungsabschnitten mit stärker wissenschaftlichen und praxisorientierten Schwerpunkten gegliedert sein“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 311). Die Studie unterläuft in diesem Punkte die eigenen Bemühungen.

4 Spezielle individuelle Gefährdungsbereiche von Personalentwicklung

Mit der dysfunktionalen Segmentierung der an der Ausbildung beteiligten Institutionen sowie einem Professionalisierungsdefizit, wie es u. a. durch die oben festgehaltene Kritik skizziert wurde, liegen zwei strukturelle Gefährdungsbereiche von Personalentwicklung vor. Neben diesen ist auf ein weiteres Gefährdungsfeld hinzuweisen, welches hier terminologisch als „individuelles Gefährdungsfeld“ bezeichnet wird. Insgesamt rechnen zu diesem Feld Belastungen von Lehrkräften, „Burnout-Syndrome“, Rollendiffusionen, Betriebsklimastörungen aber auch falsche Selbstattributionen. Diese Kom-

plexe weisen Interferenzen auf. Auf die Komplexe Belastung und Rollendiffusionen sei hier in der gebotenen Kürze eingegangen.

Für einen BLK-Modellversuch (siehe Punkt 5) war eine Übersichtsstudie über die Belastung und Beanspruchung von Lehrenden zu erstellen (vgl. Huisinga 2004). Grundsätzlich lassen sich Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern auf verschiedene Weise theoretisch konzeptionieren und systematisieren (vgl. etwa Böhm-Kasper/Weishaupt 2002).

Die Berufseinstiegsphase gilt nun einschlägig als eine Phase, in der auf besondere Weise Belastungen in der Kooperation mit Rollendiffusionen Spitzenwerte einnehmen (vgl. etwa Bildungskommission NRW 1995, Combe 1996, Terhart 2000, Hericks/Kunze 2002). Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger „kämpfen“ damit, das permanente Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden im Unterrichtsprozess (vgl. Lisop/Huisinga 1984 und 1994) zu koordinieren, zu kontrollieren und zu steuern. So müssen Lehrende, basierend auf einem Verhältnis gegenseitiger Anerkennung, „mit ihren jeweiligen Adressaten in Verhandlungen über den Sinn und die Geltung kultureller Sachverhalte“ eintreten (Combe/Helsper 2002, S. 43). Dazu und um wissen zu können, ob und wie sie von den Schülern verstanden werden, sind sie auf eine sachgerechte Wahrnehmung von Schülerbeiträgen angewiesen. Zugleich steht jedoch nicht die Auslegung der Interaktionsbeziehung selbst im Vordergrund, sondern die des „sich prozeßhaft entwickelnden Verhältnisses aller Beteiligten zu einem kulturellen Sachverhalt“. Die Lehrenden haben für die Schülerinnen und Schüler eine „Entscheidungsebene“ im Hinblick auf diese Sachthematik herzustellen (vgl. auch Combe/Buchen 1996, S. 270 f.). So wird den Lehrenden eine schwierige schritthaltende Spontaneität des Verstehens abverlangt.

Das diesbezügliche Verstehen ist in Bildungsprozessen immer über Ziele vermittelt.

Dieser Zielbezug wird in der erziehungswissenschaftlichen Belastungsforschung und Personalentwicklung immer wieder ausgeklammert (vgl. hier etwa Hericks/Kunze 2002, S. 401 ff.). So kommt es, dass Fragen der Personalentwicklung lediglich instrumentell ausgedeutet werden als Verbesserung der Vermittlungsfähigkeiten (besonders in Belastungskonstellationen).

Ein solch gravierender Mangel lässt sich mit Hilfe der „sozialpsychologischen Feldtheorie“ konzeptionell vermeiden. Die Anforderungsstruktur wird dabei in ein „pädagogisches Feld“ überführt. Das Feld ist gekennzeichnet durch Strukturkomponenten, d. h. die Anordnung von Beziehungen und Teilen zueinander sowie durch die Dynamik aus dem Zusammenwirken sozialer und psychischer Kräfte, die Änderungen erzeugen oder auch Widerstände gegen Änderungen und über die Ziele des pädagogischen Handlungsfeldes vermittelt sind. Wesentliche Vorarbeiten dazu hat Lisop bereits 1976 in einem Beitrag über „Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wissenschaft und Praxis“ veröffentlicht (vgl. Lisop 1974, S. 26 ff.).

Differenziert man die oben erwähnten Belastungsfaktoren so aus, dass sie den Elementen des pädagogischen Handlungsfeldes entsprechen, dann werden die Zielperspektiven von Personalentwicklung deutlich. Eine solche Umgruppierung legt das Gesamtproblem der Rollendiffusion frei, welches im Folgenden kurz beleuchtet wird. Sie resultiert aus den gesellschaftlichen Transformationsprozessen und umfasst die Themen (vgl. im Detail Huisinga 2000):

- Identitätsgewinnung und -festigung bei gleichzeitig ständig drohendem Identitätsverlust (vgl. Keupp/Höfer 1997).
Die neuere Identitätsforschung greift vor allem aktuelle Formen von Sozialisierungen vor dem Hintergrund veränderter Familien-, Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen auf. Was in diesen Untersuchungen sichtbar wird, ist die Tatsache, dass die Pädagogik durch den rascheren Prozess von Freisetzung und Vergesellschaftung gezwungen ist, ihre bildungstheoretischen Leitlinien, die Curricula, die Lehr- und Lernstrategien sowie die Organisationsformen der Ausbildung permanenter Reform zu unterziehen.
- Individualisierung bezeichnet in der Sozialstrukturforschung einen Tatbestand moderner Gesellschaften, bei dem vor allem junge Menschen nach subjektiven Strategien der Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen suchen. In diesem Suchprozess definieren sie sich in ihrem Handeln und Erleben immer weniger durch die Zugehörigkeit zu Kollektiven (Klassen, Konfessionen, Nationen, Bildungsschichten, Berufsgruppen etc.). Mit der Individualisierung einher geht deshalb eine Distanzierung von Regeln, Normen und Institutionen, welche als auferlegt oder fremdbestimmt erlebt werden (vgl. Lisop/Huisinga 1984, S. 30 ff.; Beck 1986, S. 205 ff. sowie Schulze 1996).
- Pluralisierung und Standardisierung von Lebenslagen geht von einem kategorialen Wandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft aus. Beck spricht von einem „neuen Modus der Vergesellschaftung“ (vgl. Beck 1986, S. 205). Im Rahmen dieses Beitrages sei dabei nur an die veränderten sozialen Bedingungen des Aufwachsens in der Familie unter den Bedingungen von Massenmedien, der Veränderung der Arbeitswelt und Arbeitsmärkte erinnert, aber auch an die neue Armut und soziale Angst, an Radikalismus, an Multikulturalität und nicht zuletzt an die veränderten Altersstrukturen der Schüler und Schülerinnen im beruflichen Schulwesen.

Für die Entwicklung professioneller Identität der Lehrenden und für die Schulentwicklung (vgl. Lisop 1998) entsteht ein immenser Handlungsbedarf. Dies jedenfalls offenbart die Belastungsforschung und die Berufseinstiegsforschung. So zeigen die Ergebnisse der Potsdamer Belastungsforschung (vgl. Schaarschmidt 1997), dass mit den Fällen nachgewiesener Professionalität das Risiko des sog. Burn-Out abnimmt.

In welche Richtung ist nun ein Paradigmenwechsel in der Personalentwicklung zu denken, welcher die rein instrumentelle Orientierung aufgibt? Hier entwickelt der BLK-Modellversuch „Personalentwicklung in der Berufsein-

stiegsphase im Hinblick auf die Modernisierung beruflicher Bildung“ (PeBe) erste Vorstellungen.

5 Der BLK-Modellversuch im Bundesland Hessen

Der Modellversuch ist durch zwei Strukturzugriffe gekennzeichnet: seine organisatorische Verfasstheit und seine inhaltliche Pragmatik.

Die Organisationsstruktur, so wie sie durch die nachfolgende Abbildung verdeutlicht wird, nimmt Gedanken des NPM und der darin vertretenen Steuerungsprinzipien auf.

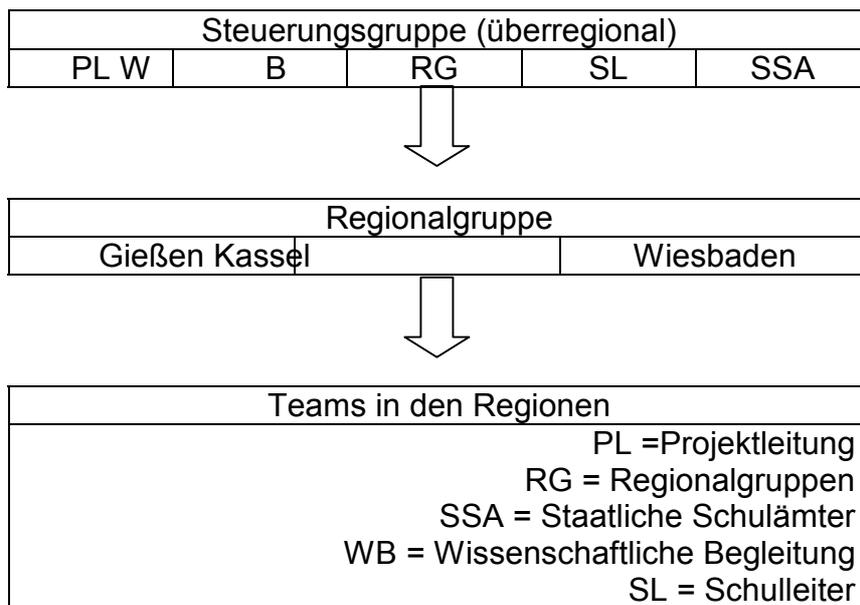


Abb. 1: Organisationsstruktur des Modellversuchs

Der Modellversuch PeBe wird vom Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) unter Beteiligung der Staatlichen Schulämter in Gießen, Kassel und Wiesbaden durchgeführt. In den drei Schulamtsbezirken, die am Modellversuch beteiligt sind, nehmen neun Schulen teil. Rund 45 Lehrer/-innen, die in den Berufsfeldern Wirtschaft und Verwaltung, Ernährung und Hauswirtschaft, Agrarwirtschaft, Metalltechnik, Elektrotechnik sowie in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Physik unterrichten, haben sich in sechs regionalen Qualitätszirkeln zusammengefunden.

Zu Beginn des Modellversuchs befanden sich die meisten dieser Lehrer/-innen gerade im ersten Berufsjahr. Die Qualitätszirkel werden von Mitarbeitern des HeLP und von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs beraten und betreut.

Die Arbeit dieser Teams wird von drei Regionalgruppen und von einer überregionalen Steuerungsgruppe koordiniert. Die Regionalgruppen setzen sich aus der Modellversuchsleitung, Vertretern der Staatlichen Schulämter und Schulen, den Regionalkoordinatoren, der wissenschaftlichen Begleitung sowie

Vertretern der Teams zusammen. In der Steuerungsgruppe sind die Modellversuchsleitung, die am Modellversuch beteiligten Staatlichen Schulämter und Schulen, die Regionalkoordinatoren und die wissenschaftliche Begleitung vertreten. Die Steuerungsgruppe hat primär die Aufgabe, die Ergebnisse des Modellversuchs zu kommunizieren und für zukünftige Maßnahmen fruchtbar zu machen.

Die organisationale Komponente des Modellversuchs wird durch das Prinzip der Selbstorganisation bestimmt. Bezüglich der theoretischen Grundlagen von Selbstorganisation sei auf die einschlägige Literatur verwiesen. Im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird das Prinzip der Selbstorganisation seit Beginn der 1980er Jahre parallel zur Handlungsorientierung erörtert. Genauso wie bei der Handlungsorientierung wird deren Sinn und Funktion ausgesprochen kontrovers diskutiert. Dabei muss man die Mentalstrukturen von Selbstorganisation analytisch trennen von dem, was als Prinzip der Arbeitskooperation zu bezeichnen ist. Schon die frühe Gruppenforschung hat immer wieder darauf hingewiesen, dass sogenannte selbstorganisierte Gruppen einen erhöhten Legitimations- und Klärungsbedarf induzieren. Dies trifft auch für den Modellversuch zu. Dieser erhöhte Klärungsbedarf resultiert aus der Tatsache, dass Selbstorganisation im Modellversuch nicht zu lösen ist von den tatsächlichen, vor allen Dingen hierarchisch strukturierten Beziehungs- und Arbeitsverhältnissen und der Führungskultur. Selbstorganisation ist darüber hinaus auf Autonomie angewiesen. Diese Autonomie ist aber gerade Gegenstand der Personalentwicklungsprozesse und von daher als Voraussetzung von Selbstorganisation nicht fraglos gegeben.

Da die Organisationsstruktur und ihre Prinzipien selbst Teil des zu untersuchenden Förderungsinstrumentes von Personal- und Organisationsentwicklung sind, muss geprüft werden, wie und ob diese das diesbezügliche schulische Aufgabenspektrum hinreichend zu unterstützen vermögen. Das dezidiert positive Engagement für die „eigenen Belange“ hält sich dabei zunächst in Grenzen. Besonders ausgeprägt zeigt sich die abwartende Haltung auf der Ebene der örtlichen Schulleitungen, am wenigsten ausgeprägt auf der Ebene der Schulämter. Als systemwidrige Komponente im Schulalltag scheinen Modellversuche bestehende Ressourcen, Balancen und Machtverteilungen zu tangieren, wenn zugleich neue Prinzipien der Arbeitskooperation unterschiedlicher Hierarchie- und Institutionsebenen miterprobt werden sollen. In Prozessen der externen Unternehmensberatung wird dieser Effekt als McKinsey-Effekt beschrieben. Erfahrungen zeigen, dass sie ein Zeitbindungspotential von mehr als einem halben Jahr aktivieren können. Für den BLK-Modellversuchsprozess kann diese Erfahrung bestätigt werden. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass Unwissen, unterschiedliche Auffassungen und Ängste vor unbekanntem Folgen Grundlage der organisierten Widerstandshandlungen sein können.

Gleichwohl hat sich durch die Steuerungs- und Beratungsarbeit eine durchaus respektable Qualitätszirkelarbeit ergeben. Sie resultiert nach Auffassung der

wissenschaftlichen Begleitung vor allen Dingen aus den Gestaltungsbedürfnissen der Teilnehmenden. Die Qualitätszirkelarbeit setzt hier ausgesprochen professionsbezogen an.

Der Auftrag des Modellversuchs besteht darin, eine Klammer zu erproben, die Organisationsentwicklung über Personalentwicklung ermöglicht. Hier hat man es mit einer zunächst dilemmatischen Struktur zu tun. Sie besteht darin, dass auf der einen Seite die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer einen Bedarf deklarieren, welcher der Tendenz nach auf eine Festigung genereller Positionen individueller (beruflicher) Identität zielen (vgl. hierzu eine detaillierte Auswertung des ersten Fragebogens in Huisinga 2004). Das Idealbild dieser (beruflichen) Identität, das zeigen die ersten Arbeitsergebnisse, speisen sich aus ganz unterschiedlichen Brüchen und Linien der Transformationsgesellschaft. Es gehören dazu sowohl Vorstellungen über die „Spaßschule“, ein Denken und Liebäugeln auch mit alternativen Beschäftigungs- und Karriere-möglichkeiten als auch nur lose gekoppelte Selbstdefinitionen der Beziehung zum System Berufsbildung. Der Fokus der (beruflichen) Identität ist damit wesentlich weiter gespannt und definiert sich nur in eingeschränktem Maße über das Erwerbstätigkeitssystem. Ein Erwerbssystem, das die uneingeschränkte Loyalität und Bindung erreichen will, muss deshalb in erhebliche Vorleistungen treten.

Anders formuliert: Arbeit und Schule müssen dem Identitätsbedarf zuträglich sein. Dort, wo diese Zuträglichkeit verwweigert wird oder aus strukturellen Gründen nicht gegeben werden kann, und hier schließt sich der dilemmatische Kreis, kann Organisationsentwicklung nur über eine „neue Langsamkeit“ erwirkt werden. Eine ausschließlich über Personalentwicklung generierte Organisationsentwicklung entspricht nicht der Verteilungslogik der nachwachsenden Generation. Das Verhältnis von „Geben und Nehmen“ muss grundständig neu überarbeitet werden.

Für den Modellversuch galt es, nicht irgendeinen Ansatz von Personalentwicklung auszuwählen, sondern diesen vor dem Hintergrund des spezifischen Professionsfeldes zu generieren. Die Kategorien Professionalität und Rollenidentität erscheinen angemessen, um einen Ansatz von Personalentwicklung in einem pädagogischen Handlungsfeld zu etablieren, welches sich zentral durch Kommunizieren und Interagieren, Unterrichten und Erziehen, Beurteilen und Beraten, Integrieren und Innovieren auszeichnet (vgl. oben). „Pädagogische Professionalität“ meint in diesem Zusammenhang alle Hilfen zur Entwicklung und Entfaltung zu realisieren, wobei stets didaktische Instrumentarien, die Möglichkeiten des Erkennens, der Wissensaneignung, des Reflektierens, Übens und Erprobens in den Blick zu nehmen sind. Soweit sich die Aufgaben, die sich aus dem pädagogischen Handlungsfeld ergeben, auf Strukturen und Ressourcen, die corporate identity und das Betriebsklima beziehen, sind weitere hier im Detail nicht auszuführende Professionsbestände zu bedenken. Der theoretische Zugriffsfokus stellt damit die Rollenidentität dar. Von der Seite der alltäglichen Identitätsarbeit und Rollenpositionie-

rung im Lehrberuf her spielen folgende Entwicklungsebenen eine zentrale Rolle:

a) Situationale Selbstthematizierungen

Subjekte arbeiten (indem sie handeln) permanent an ihrer Identität. Die in diesem Prozess zusammenwirkenden Modi der Selbstwahrnehmung sind

- die Selbstwahrnehmung des Subjektes auf kognitiver Ebene;
- die Selbstwahrnehmung auf emotionaler Ebene;
- die Wahrnehmung der Einschätzung der eigenen Person durch andere und
- die Wahrnehmung des (wie auch immer realisierten) Produktes des Handlungsaktes.

Diese Erfahrungsmodi beeinflussen sich gegenseitig und sind Thema in den methodischen Arrangements des Modellversuches (Lernassessments, Coachings, Teamarbeit, Qualitätszirkel, Fortbildung, Traineeprogramm).

b) Perspektivische Identitätsbündelungen

Subjekte bleiben in ihrer Selbstreflexion nicht auf dieser situativen Ebene stehen, sondern bündeln die vielen Erfahrungen für sich. Für diese sind solche Bündelungen bzw. Perspektiventwürfe wie

- Entwürfe einer subjektbezogenen Sicht von Schule und Berufsausbildung ;
- Entwürfe eines eigenen Arbeitszeit- und Lebensmodells; Perspektiven des sozialen Raumes von Kooperation;
- Funktion von Didaktik und Methodik im konkreten Unterricht

von Belang. Diese sich ohnehin entwickelnden Perspektiven und Entwürfe sind gleichsam mit einem Diskurs- und Handlungsangebot zu „konfrontieren“, um Freiheitsgrade in bezug auf den Umgang solchen alternierenden Perspektiven zu gewinnen ... Das geschieht in Form von Beratung, Lernassessments und Coachings, die thematisch orientiert sind.

c) Handlungsaufgaben als Ort der Differenzierung von Identitätsperspektiven

Handlungsaufgaben sind für die Arbeit im Modellversuch bedeutsam, weil sie eine berufs- und rollenspezifische Schnittstelle des Identitätskonzeptes darstellen. Handlungsaufgaben sind die für einen nächsten Entwicklungsschritt gemeinschaftlich entworfene Arbeitsaufgaben (Unterrichtssequenzen, Experimente, Projekte der Schulentwicklung und Organisationsveränderung etc.) sowie deren konkrete Umsetzung mit anschließender reflexiver Aneignung. Als methodisches Arrangement fungieren hier Teamarbeit, Coaching sowie externe Beratung.

d) Identitätsprojekte

Aus situationalen Thematisierungen tritt unter Einbeziehung der Zukunftsorientierung das Identitätsprojekt hervor. Identitätsprojekte weisen sich durch ihren inneren Beschlusscharakter aus. Sie sind weder Utopien noch „bloßes Lust haben“. Das setzt voraus, dass ein Reflexionsprozess mit Blick auf die vorhandenen Ressourcen stattgefunden hat. Indem das Projekt abgearbeitet wird, positioniert sich das Selbst ständig neu und evaluiert die Beziehung zwischen Selbstrepräsentanzen und kognitiver Repräsentation des Projektes. Man wird mit folgenden Arten von Identitätsprojekten zu tun haben:

- Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status,
- Realisierung von Lebensplänen,
- Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials,
- Reflexive Rekonstruktion des eigenen Selbstverständnisses,
- Identifikation mit zukünftigen Generationen.

Dieser theoretische Zugriff, von der wissenschaftlichen Begleitung zunächst autonom vorentschieden, erweist sich als angemessen und praktikabel in der Umsetzung des Modellversuchs. Bezüglich einzelner Ergebnisse wird hier verwiesen auf die diesbezüglichen Materialien, Berichte und Veröffentlichungen (vgl. Beek/Jahn 2004; Huisinga 2004). Insofern hat sich dieser Modellversuch trotz der allgemeinen Kritik an Modellversuchen insgesamt (vgl. Eckert/Huisinga 2003; T ramm/Reinisch 2003) bislang als gesellschaftlich sehr sinnvoll erwiesen. Allerdings, dies muss auch deutlich artikuliert werden, nicht in jeder Phase gleich gut und unterschiedlich in den regionalen Gruppen. Die Hauptprobleme in der Arbeit lassen sich konkret in den folgenden Feldern verorten:

- Verschiebungen, die sich vor allem auf die Notwendigkeit des Anliegens in der Berufseinstiegsphase beziehen;
- Bewertungsängste in hierarchischen Strukturgefügen;
- Enteignungsängste angesichts der informationellen Verplanbarkeit;
- Aktualisierung von Coping-Mustern;
- Verhinderung der Aufgabe von Selbstattribuierungen;
- Verweigerung von Konflikten, die auf Kontrollpositionierungen basieren;
- Partieller Rückzug.

6 Sc hluss

Mit den hier dargestellten Aspekten von Personalentwicklung liegt nun eine Systematisierung der Bezüge zwischen dem Professionalisierungsdiskurs, dem der Schulentwicklung und Personalentwicklung vor. Dabei ist versucht worden, die Debatte um die Professionalisierung des Lehrerberufes, die gesellschaftliche Weiterbildungseuphorie, Bemühungen um Schulentwicklung und New Public Management, die merkwürdig unverbunden nebeneinander existieren, zu verknüpfen und wechselseitige Zusammenhänge zu erhehlen. Die verschiedenen Gutachten zur Lehrerbildung bekräftigen in diesem Zusammenhang unmissverständlich, dass auch in Schulentwicklungsprozessen in Verbindung mit der Berufseinstiegsphase Potentiale für eine weitere Professionalisierung des Lehrerberufes liegen. Innere und äußere Entwicklung erscheinen nun aufeinander verwiesen und untrennbar. Modellversuche stellen eine sinnvolle Unterstützungspraxis dar, dem nachzugehen, was einzelne Lehrerinnen oder einzelne Lehrer bewegt, im beruflichen Sozialisationsprozess erworbene Routinen zu hinterfragen, den eigenen Unterricht und die Tätigkeit in der Schule zu entwickeln und selbst einen Beitrag zur Vervollständigung der Professionalisierung zu leisten.

Literatur:

- Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrerberuf. In: Ders. (1977): Gesammelte Schriften, Bd. 10.2. Frankfurt am Main 1965
- Beek, Heinz/Jahn, Karl-Heinz (2004): Personalentwicklung im Berufseinstieg. Im Druck
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986
- Bellmann, Lutz: Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2003
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand Verlag 1995
- Böhm-Kasper, Oliver/Wieshaupt, Horst: Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002), 3, S. 472-499
- Böttcher, Wolfgang: Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001), 6, S. 893-911
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn 2003
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berichtssystem Weiterbildung V III. Bonn 2003
- Combe, Arno/Buchen, Sylvia: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim: Beltz-Verlag 1996

- Combe, Arno/Helsper, Werner: Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter: Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich 2002, S.29-47
- Eckert, Manfred/Huisinga, Richard: Zum Verhältnis von Wissen und Bildung im Medium des Berufes aus bildungstheoretischer Sicht – Innovationen durch Modellversuche? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003), 2, S. 175-186
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid: Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002), 3, S. 401-416
- Hessischer Landtag: Antrag der Fraktionen betreffend Weiterentwicklung der beruflichen Schulen. Drucksache 16/379 vom 7.8.2003
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HKM): Neuordnung der Lehrerbildung. Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an hessischen Hochschulen. Opladen: Leske + Budrich 1997
- Huisinga, Richard: Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag 1999
- Huisinga, Richard: „Strahlkraft des Lehrerberufs aufpolieren“ – Über die Notwendigkeit des Paradigmenwechsels in der Berufsschullehrerbildung. In: Bernard, Franz; Schröder, Bärbel (Hrsg.) (2000): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag 2000
- Huisinga, Richard: Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase – Modellversuchsergebnisse. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag (im Druck) 2004
- Jürgens, Eike: Es wird viel mehr Abstieg als Aufstieg produziert – Nur wenn man an die Köpfe der Lehrer herankommt, wird sich in Schulen Nennenswertes bewegen lassen. In: Frankfurter Rundschau (FR) vom 10. April 2002, Nr. 83, S. 7
- Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlußbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz-Verlag 2001
- Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (KM-NRW): Organisationsuntersuchung im Schulbereich. Managementfähigkeit der Schulaufsicht. Düsseldorf: Verlagsgesellschaft Ritterbach 1991
- Leber, Ute (1999): Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung und die Absicherung ihrer Erträge. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspanels 1999. In: MittAB 33 (2) 2000, S. 229-241
- Lipsmeier, Antonius: Berufsschullehrer. In: Blankertz, Herwig u. a. (Hrsg.) (1995): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9/2. Stuttgart: Klett-Verlag 1995, S. 169-174
- Lisop, Ingrid: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wissenschaft und Praxis. In: Lisop, Ingrid/Seubert, Rolf/Markert, Werner (1976): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Kronberg: Scriptor-Verlag 1976
- Lisop, Ingrid: Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag 1998
- Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard: Arbeitsorientierte Exemplarik – Zur Wahrnehmung, Auslegung und Entscheidung in der Jugend- und Erwachsenenbildung der Zukunft. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag 1984

- Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard: Arbeitsorientierte Exemplarik – Zur Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag 1994
- Mayo, Elton: Human Problems of an industrial civilisation. New York: Macmillan 1933
- Mayo, Elton: The social Problems of an industrial civilisation. Boston: Harvard University Press; dt. von Proske, Rüdiger (1949): Probleme industrieller Arbeitsbedingungen. Frankfurt am Main: Verlag Frankfurter Hefte 1945
- Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa Verlag 1970
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa Verlag 1972
- OECD: Public Management Developments: Survey. Paris 1990
- OECD: Gouvernance in Transition. Public Management Reforms in OECD Countries. Paris 1996
- Schaarschmidt, U. (1997): Risiken der psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. In: Deutsche Lehrerzeitung, 49/50. Dezember-Heft
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main und New York: Campus 1996
- Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik“, Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung – Methodik und erste Ergebnisse, Heft 12/2001. Wiesbaden 2001
- Taylor, Frederick Winslow: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. München und Berlin: Oldenbourg-Verlag 1919, (engl. Original 1913)
- Teichler, Ulrich: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In: DAAD/HRK (Hrsg.) (1999): Tagungsdokumentation „Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Bonn 1999, S. 37-141
- Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz-Verlag 2000
- Tramm, Tade/Reinisch, Holger: Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003), 2, S. 161-174
- Womack, Jones P./Jones, Daniel T./Roos, Daniel: Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Konsequenzen aus der weltweiten Studie aus dem Massachusetts Institute of Technology. Frankfurt am Main: Campus-Verlag; (engl. The Machine that Changed the World, New York 1990: Rawson Associates) 1991

Franz-Josef Kaiser und Rudolf Schröder

Entwicklung und Implementation eines Ausbildungskonzepts für die Weiterbildung von Ökonomie-Lehrern in Russland

1 Ausgangsbasis und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

In der Phase des Umbruchs von der Zentralverwaltungswirtschaft zur Marktwirtschaft sind in der Russischen Föderation die nationale Wirtschaft im Ganzen und die Unternehmen im Einzelnen in eine Krise geraten. Mit den Großbetrieben brach eine der Säulen weg, auf denen die Wirtschaft und die berufliche Ausbildung und Qualifizierung bis dahin geruht hatte.

In verschiedenen Regionen Russlands sind inzwischen ein Aufschwung der Produktion und mit ihr im Gefolge ein erhöhter Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu verzeichnen. Im Rahmen der staatlichen Bildungspolitik hat die ökonomische Bildung jedoch derzeit nicht die erste Priorität.

Die Ökonomie als Fach ist im Grundlehrplan der allgemein bildenden Einrichtungen Russlands nicht vertreten, weil es nicht zu der Liste der föderalen, d. h. Pflichtfächer gehört. Gleichwohl können die regionalen Behörden die ökonomische Bildung in den allgemein bildenden Schulen einführen. Von dieser Möglichkeit wird in den Regionen in einem sehr unterschiedlichen Umfang Gebrauch gemacht. Im Rahmen der beruflichen Erstausbildung wurden in einigen Regionen erste staatliche Lyzeen für Wirtschaftsberufe (Buchhalter, Industriekaufleute, kaufmännische Angestellte usw.) eröffnet.

Insgesamt jedoch fehlt es an wirtschaftlich fundierten Curricula und Lernmaterialien im Bereich der ökonomischen Bildung. Hinzu kommt, dass an den Hochschulen derzeit nur wenige Ökonomielehrer bzw. Wirtschaftspädagogen fundiert ausgebildet werden, wengleich mit Unterstützung von EU-Projekten an einigen Universitäten, so u. a. an der Staatsuniversität Novosibirsk (JEP-08508-94) und der Staatsuniversität St. Petersburg (JEP-10436-98) Studiengänge für Ökonomielehrer bzw. Wirtschaftspädagogen aufgebaut wurden.

Die gesamte Qualifizierung der Ökonomielehrer liegt zurzeit zumeist bei den Einrichtungen zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, die vor die Aufgabe gestellt sind, fachfremde Lehrkräfte (z. B. Geschichts-, Geographie- und Mathematiklehrer) für die ökonomische Bildung auszubilden.

In der Russischen Föderation gibt es ein Netz von staatlichen Lehrerfortbildungseinrichtungen auf den föderalen und den regionalen Ebenen. Derzeit werden in 93 regionalen Fortbildungsinstituten Lehrer verschiedener Fachrichtungen (vorrangig Geschichte, Geographie, Mathematik) zu Ökonomie-Leh-

ren ausgebildet. Die Dauer der Qualifizierungsmaßnahme beträgt 72 Stunden. Es liegt auf der Hand, dass in dieser kurzen Zeitspanne eine fundierte ökonomische Ausbildung nicht gewährleistet werden kann. Besonders erschwerend kommt hinzu, dass die in den Lehrerfortbildungszentren tätigen Multiplikatoren zumeist ebenfalls über keine systematische ökonomische und wirtschaftspädagogische Ausbildung verfügen.

Vor diesem Hintergrund hat die Europäische Union zum 15.04.2002 die Universität Paderborn und die Wirtschaftsuniversität Wien mit der Durchführung des Tempus-Projekts „Aufbau und institutionelle Absicherung eines Weiterbildungsverbandes zur Qualifizierung von Ökonomelehrern in Russland“ (JEP-22141-2001) beauftragt. Das Projekt hat eine Laufzeit von drei Jahren.

2 Zielsetzung und Grundstruktur des Tempus-Projektes

Die Beseitigung der Defizite hinsichtlich der ökonomischen Bildung ist in zweifacher Hinsicht für die Entwicklung der Russischen Föderation von besonderer Bedeutung.

Erstens gilt es ein Bewusstsein zu entwickeln, dass Marktwirtschaft und Demokratie sich gegenseitig bedingen. Zweitens gilt es die Schüler zu befähigen, als Privatpersonen und Berufstätige kompetent und verantwortungsbewusst am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.



Abb.1: Das globale Ziel des Projektes

Eine wesentliche Aufgabe des Projektes ist der Aufbau von institutionellen und organisatorischen Strukturen, auf deren Basis eine dauerhafte Fort- und Weiterbildung von Lehrern für die ökonomische Bildung in Schulen der Russischen Föderation sichergestellt werden kann.

Unter Leitung der Akademie für Weiterbildung und Umschulung von Lehrkräften in Moskau werden in den Regionen Kasan, Novgorod und Voronezh zur Fortbildung von Multiplikatoren und Lehrern für die ökonomische Bildung Strukturen geschaffen, die als Vorbild für andere Regionen der Russischen Föderation dienen sollen. Die staatlichen Universitäten St. Petersburg, Novgorod, Kasan und Voronezh unterstützen zusammen mit Experten aus Deutschland, Österreich und England inhaltlich und organisatorisch die Fortbildung von 60 Multiplikatoren/Tutoren und übernehmen die Koordination und Redaktion der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien.

Die Verbreitung der Ergebnisse wird durch die computerbasierte Aufbereitung der Lernprogramme und Materialien sowie deren Bereitstellung im Internet sichergestellt. 16 der insgesamt 60 Multiplikatoren werden zusätzlich unter der Leitung von Dr. Rudolf Schröder, Universität Paderborn, hinsichtlich der Didaktik und Methodik des e-Learning geschult, um entsprechende Bildungsmaßnahmen über das Internet erfolgreich durchführen zu können. Die begleitenden Evaluationsmaßnahmen werden von Prof. Dr. Kenneth Brookes, Universität Hull, England wahrgenommen.

3 Verzahnung der Tutorenausbildung mit der Konstruktion von Unterrichtseinheiten

Die Tutorenausbildung erfolgt im Zusammenhang mit der Konstruktion von Unterrichtseinheiten für ein Kerncurriculum Ökonomie an den Schulen Russlands. Die Ausbildung der Tutoren in Verbindung mit der Konstruktion von Unterrichtseinheiten basiert auf den lerntheoretischen Grundannahmen des gemäßigten Konstruktivismus. Das bedeutet: Die Aneignung des ökonomischen und didaktisch-methodischen Wissens erfolgt im Wechselspiel von Instruktion und Konstruktion. Die Vermittlung von Grundlagen-, Zusammenhang- und Expertenwissen erfolgt durch Fachwissenschaftler der Partneruniversitäten und Experten aus Westeuropa in unmittelbarem Zusammenhang mit der Konstruktion von Unterrichtseinheiten und der Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien durch die Tutoren. Die Unterrichtseinheiten erfüllen folgende Funktionen:

1. Die Tutoren eignen sich mit Unterstützung der Experten aus Russland und Westeuropa im Hinblick auf die Thematik der Unterrichtseinheiten das notwendige Fachwissen an.
2. Mit der Konstruktion der Unterrichtseinheiten erwerben die Tutoren die Fähigkeit, einen problem-, handlungs- und entscheidungsorientierten Unterricht zu planen.
3. Die Unterrichtseinheiten schaffen für die Tutoren die Voraussetzung die Lehrerfortbildung praxisnah auf der Basis von Unterrichtsmaterialien zu gestalten.

4. Die Unterrichtseinheiten werden auf ihre Akzeptanz in Schulklassen erprobt, revidiert und für Verbreitungsmaßnahmen genutzt.

4 Zielsetzung und inhaltliche Ausgestaltung des Kerncurriculums

Das Kerncurriculum setzt sich aus mehreren zentralen Inhaltsfeldern des Ökonomieunterrichts zusammen. Jedes Inhaltsfeld bzw. jede Grundeinheit bildet einen Themenblock mit unterschiedlichen und für Schülerinnen und Schüler relevanten ökonomischen Wissensbausteinen (vgl. Memorandum zur ökonomischen Bildung 1999, S. 29).

Mit Hilfe dieser Themenblöcke erhalten die Lernenden die Möglichkeit, das ökonomische Grundwissen sich anzueignen und somit den in Russland stattfindenden wirtschaftspolitischen Transformationsprozess besser zu verstehen. Das Wissen über die ökonomischen und wirtschaftspolitischen Zusammenhänge ist die Basis für eine effiziente und effektive Teilnahme der jungen Generation Russlands an volkswirtschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Prozessen. Darüber hinaus verlangen die gesellschaftlichen Veränderungen unserer Zeit wie Globalisierung und die fortschreitende Informations- und Kommunikationsentwicklung die Bildung des vierten Produktionsfaktors „Wissen“, der insbesondere das ökonomische und informationsverarbeitende Wissen beinhaltet.

Das Kerncurriculum stellt das Basiswissen zur ökonomischen Bildung dar, das zugleich als Grundlage für die Vertiefung und spezielle Ausprägung unterschiedlicher Schulformen dienen kann.

Grundeinheiten werden zu folgenden Themen entwickelt:

- I Grundsachverhalte des Wirtschaftens
- II Der private Haushalt im Wirtschaftsgeschehen
- III Die Unternehmung als soziales und ökonomisches Aktionszentrum
- IV Wirtschaftsordnung als Institutionen- und Regelsystem
- V Die Funktionen des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung
- VI Internationale Wirtschaftsbeziehungen
- VII Wirtschaftsrecht
- VIII Betriebliches Rechnungswesen und volkswirtschaftliche Gesamtrechnung
- IX Ökonomie und Ökologie

Als Orientierungshilfe für die Zielbestimmung und Auswahl der Inhalte der Unterrichtseinheiten weisen wir auf die inhaltlichen Aspekte zu den zentralen Inhaltsfeldern, wie sie in dem „Memorandum zur ökonomischen Bildung“ (vgl. S. 29-32) zusammengestellt wurden.

Im Hinblick auf die Realisierung eines problem-, handlungs- und entscheidungsorientierten Unterrichts werden zusätzlich zwölf komplexe Lehr-Lernarrangements mit Modellcharakter, die auf die Bewältigung der komplexen Aufgaben des gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Lebens ausgerichtet sind, entwickelt:

- je Standort eine Fallstudie zur Regionalökonomie
- je Standort ein Modellunternehmen
- Erkundung
- Praktikum
- Rollenspiel
- Planspiel
- Projekt
- Szenario
- Leittext

Im Hinblick auf die zunehmende Wissensflut und den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien wird eine Einheit erstellt, welche die Dimensionen, Prinzipien und Instrumente eines modernen Wissensmanagements zur selbständigen Wissensaneignung, Wissensbewertung und Wissensanwendung bereitstellt.

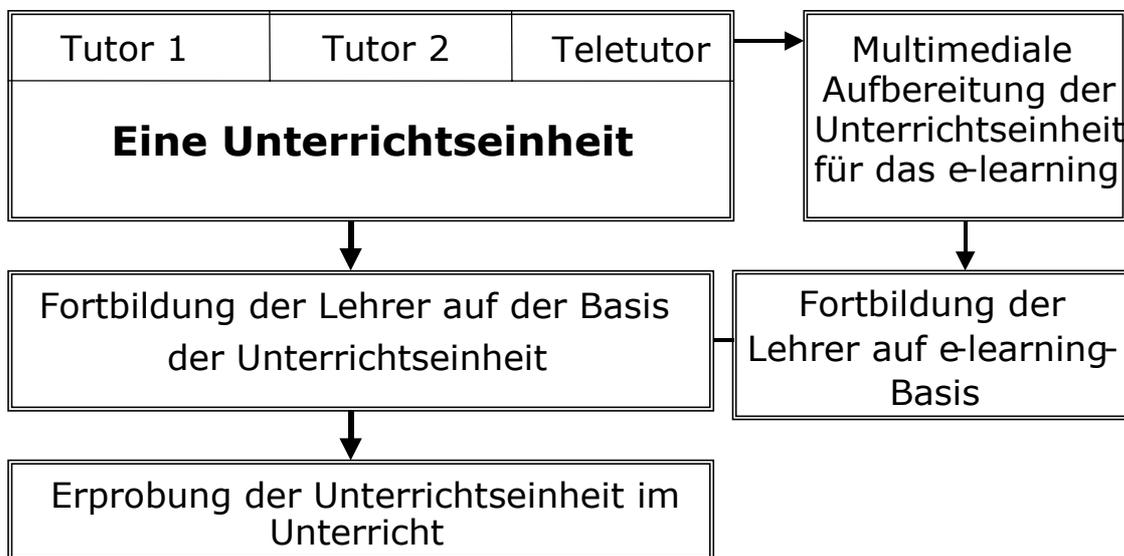


Abb.2: Organisation der Entwicklung der Unterrichtseinheiten in den Regionen

Je nach Bedarf und Schwerpunktsetzung können für das Gymnasium und die Berufsfachschule vertiefende Einheiten und bezogen auf die Region regionalspezifische Einheiten entwickelt werden. Pro Standort werden von den Tutoren maximal 7 Kurse entwickelt. Jeweils 3 Tutoren erstellen im Team eine Unterrichtseinheit mit Unterstützung der **Experten der Universität** des jeweiligen Ausbildungsverbandes. Die Aufgabe der Experten besteht vorrangig in

der fachwissenschaftlichen Fundierung. Dabei gilt es sicher zu stellen , dass die fachlichen Aussagen und Theorien der Unterrichtseinheiten widerspruchsfrei erweiterungsfähig sind und neueste Ansätze der Ökonomie berücksichtigt werden (z. B. Institutionenökonomie, Ökologie).

5 Stellenwert der Teletutorenausbildung im Rahmen des Projekts

Die Teletutoren haben im Rahmen der Curriculumentwicklung die Aufgabe, ausgewählte Unterrichtseinheiten für den Fernunterricht mediengerecht auszugestalten. Zugleich übernehmen sie die Aufgabe, die Lehreraus- und Fortbildung als Teletutoren zu betreuen. Im Hinblick auf ihre Zertifizierung werden die Teletutoren

- a) eine Unterrichtseinheit als Facharbeit entwickeln und
- b) eine mündliche Prüfung im Rahmen einer Audio-/Videokonferenz ablegen.

Ergänzend zu den Präsenzveranstaltungen erfolgt die Fortbildung der Multiplikatoren in den Lehrerfortbildungszentren und der Ökonomielehrer in den Schulen via e-Learning, insbesondere um

- neue Aktionsprogramme und Lernmaterialien rasch verfügbar zu machen,
- die Lehrer vor Ort zeitnah bei der inhaltlichen Einarbeitung und der Erprobung der neuen Lernmaterialien unterstützen zu können,
- eine dauerhafte Kommunikation im Sinne der virtuellen Gemeinschaft zu etablieren,
- die Evaluation durch besseres Feedback der Akteure in den Regionen zu vereinfachen.

E-Learning soll zum einen die Nachhaltigkeit der Projektarbeit zwischen den Fortbildungsveranstaltungen und Workshops zur Kursentwicklung sichern. Zum andern sollen den russischen Partnern neue Möglichkeiten zur Gestaltung des Fernunterrichts eröffnet werden, der aufgrund der geographischen Größe für Russland von besonderer Bedeutung ist.

Mit der Etablierung von e-Learning sind insbesondere folgende Aktivitäten verbunden:

- Aufbau einer „virtuellen Schule“ auf der Basis des Lernmanagementsystems DLS Distance Learning System® (vgl. Abb.3).
- Entwicklung von multimedialen, onlinefähigen Lernmaterialien mit Hilfe der CFW CourseFactory Web®
- Ausstattung der Lehrerfortbildungszentren mit multimedialfähigen Computern

- Qualifizierung eines Aspiranten von der Akademie für Weiterbildung und Umschulung von Lehrkräften in Moskau an der Universität Paderborn zum TeleCoach.
- Qualifizierung von 16 der 60 Multiplikatoren zum „TeleTutor der Wirtschaft“ bzw. „TeleCoach der Wirtschaft“.

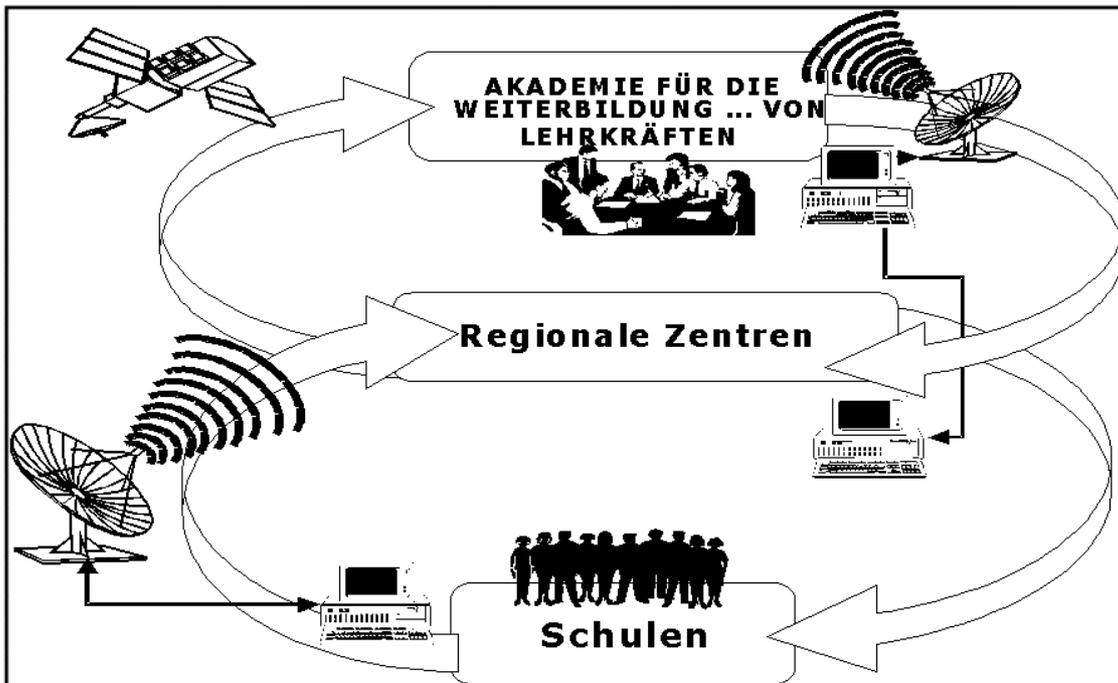


Abb.3: Telekommunikative Gestaltung der Ausbildung

Die TeleCoach-Ausbildung basiert auf einem im deutschsprachigen Raum etablierten Programm zur Weiterbildung von Lehrkräften, das im Rahmen des Tempus-Projektes „Umstrukturierung der Ökonomieausbildung an der Staatsuniversität St. Petersburg“ (JEP-104036-98) in die russische Sprache übersetzt wurde (vgl. Schröder 2001).

6 Aufgabenfelder der regionalen Ausbildungsverbände

Zur dauerhaften Nutzung einer fundierten fachlichen Qualifizierung und Weiterbildung der Ökonomie-Lehrer wurden neben einem nationalen Ausbildungsverbund in Moskau in den drei Regionen Nowgorod, Kasan und Voronezh regionale Ausbildungsverbände gegründet, die sich aus jeweils zwei Vertretern der Fortbildungsinstitute, der Wirtschaft, der ortsnahen Universitäten, der Schulen, der Eltern und der regionalen Verwaltung zusammensetzen.

Mit den Ausbildungsverbänden soll insbesondere eine Kooperation zwischen den Lehrenden der Universitäten und den Fachleitern der Fortbildungsinstitute gewährleistet werden und die Aus- und Weiterbildung sowie die Lehre, Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Universitäten so angelegt werden, dass

sie sich an dem Leitbild des Lehrers orientieren und auf das Praxisfeld Schule und Beruf ausgerichtet sind.

Eine so schwierige Aufgabe wie die Implementation der ökonomischen Bildung in einer Gesellschaft, die sich in einer Umbruchsituation befindet, kann u.E. nur gelingen, wenn im Rahmen eines solchen Vorhaben ein Kooperations- und Kommunikationsnetz aufgebaut wird zwischen Wissenschaft, Administration, Schulaufsicht, Schule und außerschulischen Institutionen, die als Entscheidungsträger bzw. als Einflussfaktoren für die Erneuerung im Bildungs- und Ausbildungssystem von besonderer Bedeutung sind.

Aus der globalen Zielsetzung der regionalen Ausbildungsverbände, die im Idealfall den Charakter regionaler Kompetenzzentren erlangen könnten, ergibt sich folgender Aufgabenkatalog:

1. Hilfestellung bei der Einführung der ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen und beruflichen Fachschulen.
2. Organisation von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von Ökonomielehrern.
3. Organisation der Ausbildung von Tutoren für die Ausbildung von Ökonomielehrern.
4. Hilfestellung bei der Entwicklung und Verbreitung von Lehr-/Lernmaterialien und Unterrichtseinheiten.
5. Initiation, Förderung und Begleitung von schulischen Modellversuchen und Experimenten zur qualitativen Verbesserung des Ökonomieunterrichts.
6. Förderung der Kooperation von Schulen, Fort- und Weiterbildungsinstituten und Universitäten.
7. Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft.
8. Hilfestellung bei der Einrichtung von schulischen Modellunternehmen (Übungsfirmen) und der Vermittlung von Partnerschaften.
9. Vermittlung von Kontakten für Praxiserfahrungen im Rahmen außerschulischer Maßnahmen wie Betriebserkundungen, Praktika, Expertenbefragungen und Projekten.
10. Hilfestellung bei der Gewinnung von Sponsoren für Fördermaßnahmen und Schülerwettbewerbe im Bereich der ökonomischen Bildung.
11. Einrichtung einer Datenbank für den Informationsaustausch von Aktivitäten im Rahmen der ökonomischen Bildung in der Region.
12. Hilfen und Trainingsmaßnahmen zur Nutzung der NIKT bei der Bewältigung von Lernaufgaben im Ökonomieunterricht.

7 Evaluative Maßnahmen

Im Rahmen der Evaluation, die unter der Leitung von Prof. Dr. K. Brookes, Universität Hull, durchgeführt wird, wird der Versuch unternommen, alle im Projekt geplanten Aktivitäten wissenschaftlich zu begleiten.

Die während der Evaluation eingesetzten Instrumente sind grundsätzlich unter der Maxime konzipiert worden, eine diskursive, subjektiv-qualitative Bewertung von Projektergebnissen über kommunikationsoffene Verfahren zu fördern. Entsprechend wurden primär solche Instrumente berücksichtigt, mit denen Informationen für alle Beteiligten erhoben und nachvollziehbar gemacht werden können, um über die gemeinsame Kenntnis dieser Informationen die weiterführende und konzeptionelle Projektarbeit zu stützen. Folgende Instrumente werden dabei eingesetzt (Brookes 2002, S.1):

- Dokumentensammlung und -analyse – Documentary Scrutiny
„Documentary Scrutiny: to cover pre-Project resources, Project Proposal, conference papers, agenda, resources and reports emerging from planned workshop sessions, curriculum vitae of those institutional candidates selected as trainers.“
- Befragungen – Questionnaire Survey
„Questionnaire Survey: postal survey of sample of staff involved in Project at all levels of management. Pilot survey to be conducted in 2003 in advance of workshop meetings scheduled for June 2003. Analysis of response to be made by means of SPSS package.“
- Interviews
„Interviews: semi-structured interviews following up topics identified in pilot questionnaires. Analysis to be conducted by means of either summative content analysis or constant comparison analysis.“
- Diskussionsforen – Conference Presentation
„Conference Presentation; interim conclusions to be delivered at the plenary conference scheduled for June 2003.“

Im Rahmen der Koordinationssitzungen und regelmäßigen Verbandssitzungen werden die Probleme der Zusammenarbeit thematisiert und Verbesserungsvorschläge für ihre Arbeit gemacht.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung u. a.: Wirtschaft in die Schule! Halbzeit des Pilotprojekts. Gütersloh 2000
- Brookes, K. P.: Evaluation – Proposal. Paper, 2002
- Diebold, H. Ch./Kaminski, H./Pysz, P. (Hrsg.): Ökonomische Bildung in den Ländern Mittel- und Osteuropas. Oldenburg 1994

- Homan, K./Suchanek, A.: Ökonomik: Eine Einführung. Tübingen 2000
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn 2003
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H.: Methodik des Ökonomie-Unterrichts. 3. Auflage, Bad Heilbrunn 1999
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Grundlagen und Prozesse des Wirtschaftens. Berlin 2002
- Kaiser, F.-J./Schröder, R.: IT-Qualifikation für Wirtschaftspädagogen in Aus- und Weiterbildung – Qualifizierung zum TC TeleCoach® an der Universität Paderborn, in: Wirtschaft und Erziehung 2001, 2, S. 43-49
- Kaiser, F.-J./Schröder, R.; Gunkewitsch, G.: Leitfaden für die Tutorenausbildung und die Entwicklung von Kursen/Unterrichtseinheiten im Rahmen des EU-Projektes: „Aufbau und institutionelle Absicherung eines Weiterbildungsverbandes zur Qualifizierung von Ökonomielehrern in Russland“, Paderborn und Moskau 2003
- May, H.: Didaktik der ökonomischen Bildung, 1998
- Rosen, R. (Hrsg.) Deutsches Aktieninstitut: Memorandum zur ökonomischen Bildung, 1999
- Schlösser, H. J. (Hrsg.): Ökonomische Bildung und demokratische Wirtschaftspolitik, in Unterricht Wirtschaft 2002, Heft 11, S. 2
- Schröder R.: Certified TC TeleCoach® Training : Telelearning Scenarios – Conception – Realization – Platforms – Value Added. In: Kaiser F.-J./Bogomazov, G.G./Sabov, Z./Brookes, K. (Hrsg.): Conceptual structures in economic education designed for the development of courses offered by the Economic Faculty, Tagungsband zur Konferenz im Rahmen des Tempus-Tacis-Projektes „Umstrukturierung der Ökonomieausbildung an der Staatsuniversität St. Petersburg“. State University of St. Petersburg 2001, S. 20-29
- Vetkina, A.: Probleme des Ökonomieunterrichts in der Schule. Staatsuniversität Novgorod, 2001
- Welfens, P.J.J./Gloede, K.; Strohe, H.G.; Wagner, D. (Hrsg.): Systemtransformation in Deutschland und Russland. Heidelberg 1999

Manfred Wahle

Berufsausbildung im Umbruch – Das Beispiel der beruflichen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

1 Einleitung

Welche Kompetenzen sind für Erzieher/innen heute und zukünftig wichtig, über welche (Schlüssel-)Qualifikationen sollten sie verfügen und welche Konsequenzen resultieren daraus für die Fachschule/-akademie als Lernort? Um diese (auch berufspädagogisch bedeutsamen) Fragen drehen sich aktuell viele Bestandsaufnahmen, Analysen und Positionspapiere zum Reformbedarf in der Erzieher/in-Ausbildung. Deren zentrales Thema ist also die zeit- und zukunfts-gerechte Qualifizierung von Erzieher/innen als pädagogisches Personal, das nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz für alle Kinder und Jugendlichen zuständig ist – mit steigenden Anforderungen an ihr professionelles Handeln. Die Ursache dafür ist, dass sich die Lebenswirklichkeit von Kindern, Jugendlichen und deren Familien und insofern auch die Rahmenbedingungen der Bildungs- und Erziehungsarbeit tiefgreifend verändern. Dazu nur einige Stichworte: struktureller Wandel des Arbeitsmarktes, hohe Zahl von Arbeitslosen, vergrößertes Armutsrisiko, zunehmender Einzug interaktiver Medien und moderner Kommunikationstechnologien in die kindliche und jugendliche Lebens- sowie in die Arbeitswelt, Pluralisierung familialer Lebensformen, verstärkte Diversifizierung und Individualisierung von Lebensstilen, fortschreitende Entwicklung zur multikulturellen Gesellschaft, vermehrte sprachliche Vielfalt, Ergebnisse der PISA-Studie. Je klarer die Beziehung zwischen aktuellen Prozessen sowie zwischen erkennbaren Trends des gesellschaftlichen Wandels und steigenden beruflichen Anforderungen an Erzieher/innen wird, desto stärker geraten das bestehende Berufskonzept, überlieferte inhaltliche Standards und didaktisch-methodische Organisationsprinzipien der Ausbildung in den Blick und damit auch der schulische Lernort. Denn im Unterschied zu anderen Ländern der EU (außer Österreich) ist die deutsche Erzieher/in-Ausbildung nicht auf Hochschulniveau angesiedelt, sondern an Fachschulen/-akademien oder an Berufskollegs für Sozialpädagogik, die mit verschiedenen Einrichtungen (Kindertageseinrichtung, Hort, Jugendfreizeitstätte, Heim) als Praktikumsstelle kooperieren. Damit ist der Bezugsrahmen der aktuellen Debatte zur Reform der beruflichen Ausbildung von Erzieher/innen skizziert, sodass im Folgenden einige Aspekte näher betrachtet werden können, die in diesem Kontext relevant sind, nämlich

- das veränderte Berufsprofil von Erzieher/innen,
- neue Konzepte ihrer beruflichen Qualifizierung und
- die Zukunftsperspektiven der Ausbildung (auch im europäischen Kontext).

2 Zum Berufsprofil der Erzieherin im Wandel

Das im 19. Jahrhundert entwickelte und programmatisch am Leitbild der Mütterlichkeit festgemachte Berufskonzept der Erzieherin ist längst verabschiedet. Gleichwohl lohnt ein kurzer Rückblick in die Geschichte dieses Berufs insofern, als dabei etwas Überraschendes auftaucht. Das gilt freilich nicht für die Masse zeitgenössischer Aussagen zur Erziehungstätigkeit als typischem Frauenberuf, die in ermüdender Ausdauer vermeintlich biologisch geprägte und angeblich typisch weibliche Persönlichkeitsmerkmale beschwören (vgl. TPS extra 1990, S. 22 ff.), sondern vielmehr für solche Positionen, die wenigstens ansatzweise darüber hinausgehende Perspektiven eröffnen. Einen Beleg dafür liefert ein Manifest aus der Kaiserzeit, das der Oberlehrer Eugen Pappenheim in seiner Funktion als seinerzeitiger Vorsitzender des Berliner Fröbel-Vereins anlässlich des 1893 in Chicago tagenden Welt-Erziehungskongress erneut vorgelegt hat (Mayer u. a. 1984, S. 124 ff.). In diesem wird nämlich unter anderem verlangt, dass die „angehende Kindergärtnerin ... allgemeine wissenschaftliche Bildung mitbringe“, zudem eine „Fertigkeit in der Handhabung der Bildungsmittel“ des Kindergartens besitzen und auch wissen müsse, „was jedes Bildungsmittel für das Kind zu bedeuten habe und wie sie es demnach verwenden könne“ (Pappenheim 1893, zit. n. Mayer u. a. 1984, S. 125). Dieser Qualifikationsanspruch überwindet zweifellos das traditionelle Idealbild der Erzieherin als eine heitere, friedliche Frau, die „inmitten ihrer Kinderchen lebt und waltet, glücklich und Glück verbreitend“ (Christliche Kleinkinderschule 1870, zit. n. TPS extra 1990, S. 23). Dieses eingefahrene Berufsprofil der Erzieherin erneuert Pappenheim mit dem Anspruch an ein hohes, mithin wissenschaftlich fundiertes Qualifikationsniveau als notwendige Voraussetzung für die gleichermaßen professionelle wie verantwortungsvolle Übernahme des Erziehungs- und *Bildungsauftrags* bei der Arbeit mit Kindern. Genau darin liegt die überraschende Pointe dieses mehr als einhundert Jahre alten Beitrags: Er ist durchaus modern und enthält Anklänge an aktuelle Entwürfe eines neuen Berufskonzepts der Erzieherin und des Erziehers sowie zur Akademisierung ihrer Ausbildung (vgl. Braun 2002, Fthenakis 2002, Textor 2003).

Wie ein roter Faden durchziehen die folgenden Prämissen die meisten Positionen zum veränderten Berufsprofil der Erzieher/innen. So ist *erstens* angesichts eines tendenziell grundlegenden Wandels der (früh-)kindlichen Pädagogik einerseits und der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen in einer zusehends pluralisierten Wissens- und Informationsgesellschaft andererseits ein neues Berufsverständnis gefragt (Elschenbroich 2002, Laewen/Andres 2002). *Zweitens* setzen die im Kinder- und Jugendhilfegesetz fixierten Leistungen der Jugendhilfe ein hohes Maß an professioneller Souveränität voraus (§§ 22 ff. SGB VIII); was *drittens* ebenfalls im Hinblick auf innerbetriebliche Aufgaben in den Bereichen Organisation, Personalführung und Konzeptionsentwicklung gilt (vgl. Colberg-Schrader 2000). Dieses breite Spektrum beruflichen Handelns in erzieherischen Praxisfeldern erfordert fundierte (inter-)personale, soziale, fachliche, kommunikative, fremdsprachliche, (multi-)kulturelle und or-

ganisationsbezogene Kompetenzen und zudem betriebswirtschaftliche sowie juristische Kenntnisse. Solche Schlüsselemente eines gewandelten Berufsprofils übertreffen jenes relativ bescheidene Qualifikationsrepertoire, das vielerorts die Berufsrealität durchaus noch kennzeichnet und somit die potenzielle Angebotsvielfalt im erzieherischen Alltag auf Bilderbücher vorlesen, malen, singen, spielen oder Gesundheitserziehung begrenzt.

Um hier nicht stecken zu bleiben, muss das Berufsprofil der Erzieherin und des Erziehers zwar nicht vollkommen neu erfunden, aber das vorhandene weitgehend modernisiert werden. Weder heute noch zukünftig sind demzufolge der Typus Erzieher/in als Tausendsassa und schon gar nicht die Kindergartenante gefragt; stattdessen um so dringender besonders die folgenden Qualifikationen als Bestandteile einer Professionalität, die adäquat die Anforderungen der bestehenden Gesellschaft bewältigt. Eine herausragende Rolle spielen dabei die Fähigkeit und Bereitschaft zur Wahrnehmung des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrags von Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne des SGB VIII. Dabei geht es insbesondere um die Entwicklungsförderung der Kinder zu „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“, ferner um die Realisierung „pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen“ als Erziehungshilfe (§ 22 Abs. 1, 2) und nicht zuletzt um die Orientierung der Heimerziehung an der Maxime, wonach die „Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten“ entwicklungsfördernd wirkt (§ 27 Abs. 3 SGB VIII). Um diese Leistungen sinngerecht erfüllen zu können, benötigen Erzieher/innen umfassende Handlungskompetenzen.

Eine weitere notwendige Qualifikation besteht darin, Konzepte zum reflexiven Umgang mit der Ungewissheit entwickeln zu können, die pädagogisches Handeln charakterisiert. In diesem Zusammenhang sind mehrere Aspekte wichtig. So zunächst das Problem, dass ein spezielles Educationsergebnis nicht eo ipso bestimmt werden kann. Ebenso wenig wie Education gleich Education ist, gibt es eine Garantie dafür, dass ein intendiertes Educationsergebnis überhaupt zu Stande kommt. Denn trotz aller Bemühungen um die Einlösung spezifischer Zielvorgaben gehört das Risiko des Scheiterns zum Phänomen der Education, obwohl einschlägige, teilweise miteinander konkurrierende normative Leitbilder mitunter ganz andere Erwartungen beflügeln können. Ein solches Kalkül geht indessen nur bedingt auf. Neben diesen Aspekt der bestehenden Ungewissheit pädagogischen Handelns, der stets bewusst zu halten ist, treten zusätzlich folgende Herausforderungen an die Professionalität, die den Wandel des Berufsprofils der Erzieherin und des Erziehers implizieren (vgl. Rabekleberg 1999, S. 21 f.): das Problem der funktionalen Standardisierung von Wissens- und Handlungselementen, ferner die Unwägbarkeit des personalen Faktors sowie strukturell geprägte Differenzen bei der Bestimmung der Mittel-Ziel-Relation im Arbeitsprozess. Hier stellt das Verhältnis zwischen Input und Output erziehungs- und bildungsgemäßer Aktivitäten zwar eine zentrale Grö-

ße dar, ist aber ganz anders zu bemessen und zu bestimmen als im Produktionssektor, wo Leistungen klar definierbar sind.

Schließlich geht es um den Aufbau von Kompetenzen für pädagogisches Qualitätsmanagement, etwa in Bezug auf folgende Notwendigkeiten: innerbetriebliche Kooperation, regionale Kooperation von Einrichtung, Träger, Kommune, Ämtern und Zielgruppen, Vernetzung mit Fachdiensten, zielgruppengerechte Beratung, Programm- und Konzeptionsentwicklung, Profilbildung der jeweiligen Einrichtung und/oder des Arbeitsbereichs unter Berücksichtigung des gegebenen Umfeldes, Rekrutierung von Personal und dessen funktionsgerechte Integration in Betriebsabläufe (vgl. Auernheimer 1999; OMEP 1998, S. 18 f.; Oberhuemer 1999, S. 14 f.).

Die Legitimation eines derart strukturierten neuen Berufsprofils leitet sich aus den komplexen Anforderungen an berufliches Handeln unter den Bedingungen des umfassenden gesellschaftlichen Wandels ab. Allerdings spiegelt die Berufsrealität noch weitgehend die Existenz eines überkommenen Berufsbildes wider. Dieses wird unter anderem daran deutlich, dass sich das Rollenbewusstsein von Frauen und Männern bei der Berufswahl nicht gravierend verändert hat. Vielmehr wirken hier nach wie vor traditionelle Mythen fort: das deklamierte normative Bild vom Erziehen als purer Frauenberuf, legitimiert mit einer angeblichen Naturbegabung. Eindeutige Belege dafür liefern Statistiken. So dominiert der Anteil der Frauen an vollzeitbeschäftigten Erzieher/innen in den alten und neuen Bundesländern mit konstant um 95%; die Quote ihrer männlichen Kollegen liegt in den letzten 30 Jahren in den alten Bundesländern fast unverändert zwischen 4 und 6%, in den neuen Ländern sogar deutlich unter 2% (Rauschenbach 1997, S. 22 f.; vgl. Eibeck 2002). Weitere Aufschlüsse bieten Daten über die Verteilung der Erzieher/innen auf einzelne Arbeitsbereiche: Im gesamten Bundesgebiet konzentrieren sich fast 85% auf kinderzentrierte Praxisfelder und lediglich der geringe Rest auf Jugendarbeit, Heimerziehung etc. (Rauschenbach 1997, S. 8 und 25).

Dieser Befund ist in zweifacher Hinsicht interessant. Zum einen bekräftigt er, dass entgegen allen offiziellen Positionen offensichtlich solche historischen Vorbilder des Erzieher/innenberufs noch immer populär sind, die das gängige Klischee der Kindergartentante profilieren; zum andern verweist er auf das Dilemma, dass die vorliegenden Entwürfe eines neuen Berufsprofils und der damit verknüpften Ansprüche an eine Ausbildungsreform nicht zwangsläufig deckungsgleich mit der subjektiven Motivationslage zukünftiger und bereits berufstätiger Erzieher/innen sind. Zentral sind dabei weiterhin die liebevolle Zuwendung zum Kind, die Freude am Malen, Singen, Helfen, der Versorgungsanspruch oder schlicht Emotionalität (dazu Hebenstreit 1998), während fundierte kinder- und entwicklungspsychologische Kenntnisse, die Fähigkeit zur Umsetzung zeitgemäßer Konzepte der Vorschulpädagogik und interkultureller Erziehung sowie zusätzliche wissenschaftliche Fachkenntnisse im Hintergrund stehen (vgl. Lüddecke 2001, Textor 2003). Obwohl in der Ausbildungs- und Berufsrealität ein hohes pädagogisches Ethos existiert, ist es prob-

lematisch, wenn nur die erstgenannten Aspekte die Berufswahl weiterhin maßgeblich bestimmen. Denn diese Orientierungen auf den Erzieher/innenberuf spiegeln in besonderer Weise den enormen Einfluss eines gleichermaßen gesellschaftlich wie biografisch geprägten weiblichen Rollenverständnisses, was zugleich darauf verweist, wie eng die Wahl eines sozialen Berufs noch immer mit überkommenen Identitäts- und Wertmustern beziehungsweise mit einseitigen Rollenzuweisungen verknüpft ist (vgl. Eggert-Schmid Noerr 2000, Kebbe 2000, Musol/Nobis 2002).

Das von daher generierte, eher affirmativ denn rational bestimmte Berufsverständnis konterkariert zweifellos die steigenden Erwartungen an professionelles Handeln im Kinder- und Jugendhilfebereich angesichts des gesellschaftlichen, arbeitsmarktstrukturellen, kulturellen Wandels und veränderter institutioneller Rahmenbedingungen.

3 Neue Konzepte der beruflichen Qualifizierung von Erzieher/innen

Die Diskussion über einen kräftigen Qualitätsschub für die berufliche Qualifizierung von Erzieher/innen wird spätestens seit den 1980er-Jahren intensiv geführt. An dieser Debatte beteiligen sich vor allem öffentliche und private Träger von Institutionen im Kinder- und Jugendhilfebereich, Berufsbildungsforscher/innen, wissenschaftlich und praktisch tätige Pädagog/innen, einschlägige Verbände und Bildungspolitiker/innen. Das zentrale Thema dieser Beiträge ist die zeitgemäße und zukunftsorientierte Qualifizierung der Erzieher/innen – kein Wunder beim gegenwärtigen Stand der Ausbildung.

Die Ausbildung selbst ist nach wie vor vollzeitschulisch organisiert und seit der Mitte der 1960er-Jahre an der Fachschule für Sozialpädagogik etabliert. Sie vereint die bis dahin getrennten Ausbildungsgänge der Kindergärtnerin, Hortnerin, Jugend- und Heimerzieherin, womit zugleich der Beruf der staatlich anerkannten Erzieherin als Fachschulberuf entstanden ist. Doch so stabil der Status der Fachschule als mittlerweile klassischer Lernort auch erscheint, so wenig befriedigte auf längere Sicht deren Ausbildungsqualität. Besonders in den 1980er-Jahren entzündete sich daran eine breite Kritik, die mit nahezu identischem Tenor bis heute fort dauert. Unter die Lupe genommen werden dabei rechtliche, strukturell-organisatorische, curriculare und didaktisch-methodische Aspekte, das heißt: die Zugangsvoraussetzungen, die zweijährige Dauer der fachschulischen Ausbildung, die Breitbandausbildung, die Fixiertheit auf antiquierte Kindheits- und Familienbilder im schlimmsten Fall, der unterbelichtete Theorie-Praxis-Bezug, das trotz innovativer Lehr-/Lernkonzepte oft bevorzugte Prinzip der Wissensvermittlung in lehrerzentriertem Frontalunterricht (vgl. Fthenakis 2000, S. 1; Schmitthenner 1992, S. 5 ff.). Angesichts dessen verfolgen die neuen Konzepte zur Qualifizierung der Erzieher/innen drei herausragende Ziele:

Auf der rechtlichen beziehungsweise organisationsstrukturellen Ebene sollen die Fachschulen bundesweit aufgewertet, mithin als echte Fachschulen etabliert werden, deren Zugang mindestens eine zweijährige Vorbildung voraussetzt. Das hat Konsequenzen für die bisherigen Aufnahmevoraussetzungen: Diese müssen angehoben werden. Demgemäß ist in Nordrhein-Westfalen geplant, dass an die Stelle des bisherigen einjährigen Vorpraktikums (einschließlich des begleitenden Berufsschulunterrichts) als Einstiegsberechtigung eine umfassendere Vorbildung tritt. Außer der entsprechenden Voraussetzung einer zweijährigen schulischen Ausbildung zur Kinderpflegerin/Sozialhelferin werden noch weitere Zugangsvarianten erwogen: besonders die Fachhochschulreife (vgl. MSWF NRW 2003, S. 1, 31 ff.). Ähnliche Modelle werden auf der Basis des MKK-Beschlusses vom 7. November 2002 zur bundesweiten Neuordnung der Fachschulen zurzeit in Bayern, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz diskutiert oder sind bereits, wie in Hamburg und Baden-Württemberg, umgesetzt, wo statt des Vorpraktikums künftig das Berufskolleg als Einstieg in die Erzieher/in-Ausbildung gilt (vgl. BeA 2002, Kultusministerium Baden-Württemberg 2002).

Auf der curricularen Ebene geht es zum einen um den endgültigen Abschied vom Leitmotiv der Kindergartentante; zum anderen um die Orientierung an einem modernen Berufsprofil. So sollen den Erzieher/innen dank flexibler einsetzbarer Qualifikationen ein breiteres Einsatzfeld geöffnet werden. Hier kommen unter anderem Ganztagschulen, der Schulsozial- oder der Weiterbildungsbereich, zum Beispiel die Mitwirkung in den Aufbaubildungsgängen „Sozialmanagement“ und „Sprachförderung“ für berufstätige Fachkräfte in Frage (vgl. Mogge-Grotjahn/Bußmann 2003, S. 60; Wahle 2001). Dieses enttraditionalisierte Berufskonzept verweist auf qualitativ anspruchsvolle und damit vollkommen neue inhaltliche Orientierungspunkte für eine zeitgemäße und zukunftsgerechte Ausbildung. So hebt ein Großteil der vorliegenden Reformkonzepte darauf ab, dass folgende Qualifikationsstandards richtungsweisend werden: moderne vorschulische Bildungskonzepte praktisch umsetzen und komplexe Arbeitsaufgaben selbstständig pädagogisch bewältigen, gestalten und koordinieren können, Entscheidungen rational treffen und deren Umsetzung adäquat planen, durchführen und reflektieren können, Konflikte professionell managen, Team- und Projektarbeiten (mit Rücksicht auf multiethnische Faktoren) kreativ leisten und Führungsaufgaben verantwortlich wahrnehmen können. Kurz: Im Hinblick auf die inhaltliche Dimension der Berufsausbildung für Erzieher/innen dreht sich alles um den Aufbau handlungsrelevanter Personal-, Fach-, Sozial-, Human- und nicht zuletzt interkultureller Kompetenzen. Dementsprechend sind Lernbereiche als besonders relevant ausgewiesen, in denen erziehungswissenschaftliche und didaktisch-methodische, ferner gesellschafts- und lebensgeschichtlich bedeutsame Themen anstehen, ergänzt um Fächer/Projekte, deren Akzent auf Kommunikation, Vertiefung fremdsprachlicher Kenntnisse, (Jugend-)Literatur und Jugendrecht sowie auf musisch-kreativen Elementen liegt. Mithin besteht der Anspruch der Re-

formkonzepte auf der inhaltlichen Ebene darin, den Qualifikationshorizont der Zielgruppe zu erweitern, was impliziert, dass das Curriculum der Fachschule der Mehrdimensionalität beruflichen Handelns gerecht werden muss. Als Maßstab dafür genügen nicht erstarrte Bildungsinhalte einzelner Fächer; notwendig ist vielmehr die Orientierung an professionellen Anforderungen unter einem hohen Qualitätspostulat einerseits sowie an beruflichen Schlüssel-situationen unter mehr oder weniger rasant wechselnden Rahmenbedingungen andererseits. Daraus resultiert eine neue Qualität des Verhältnisses von Theorie und Praxis, die den Charakter eines bloßen Anwendungsverhältnisses übersteigt.

Um diese Erfordernisse zielgerecht umsetzen zu können, müssen neue Strukturmomente in die methodische Organisation beruflicher Lernprozesse implementiert werden. Verwiesen ist damit auf den Aufbau einer durchgängig didaktischen Struktur von Handlungs- und Lernfeldern als Beitrag einer persönlichkeitsbildenden, praxis- und berufsbezogenen Qualifizierung. Demgemäß wird das übliche Prinzip des fragend-entwickelnden Frontalunterrichts mit seiner Wissenslastigkeit zugunsten der erhöhten Eigen-tätigkeit der Lernenden entsprechend der Maxime „Lernen für und durch Handeln“ überwunden (Janssen 2002, S. 18, 27 ff.; Ebert 2004). Analog zu den Lernfeldkonzepten der Berufsausbildung im Dualen System, deren Schwerpunkt auf handlungs- und situationsorientierten Aspekten des Lernens liegt (vgl. Pätzold 1992; Pätzold u. a. 2003, S. 36 ff.), verleihen Lernfelder als didaktischer Ort der beruflichen Qualifizierung in der Fachschule für Sozialpädagogik ein neues Profil. Tendenziell verblasst dabei der Anspruch, die Lerninhalte einzelner Fächer dem Diktat ihres reinen Anwendungsbezugs unterzuordnen, das heißt theoretisches Wissen allein nach seinem praktischen Gebrauchswert zu bestimmen. Erschöpfte sich jedoch die Aus-bildungsleistung der Fachschule in einer dermaßen vereinseitigten, funktionalen Qualifizierung und gälte dabei zudem ein fragwürdiges Richtig-Falsch-Schema, dann würden mindestens zwei hochrangige Grundsätze Makulatur: nämlich *erstens* die Vermittlung umfassender beruflicher, gesellschaftlicher und persönlicher Handlungskompetenz sowie die Vorbereitung der Schüler/innen auf lebenslanges Lernen (vgl. § 1 Abs. 1 APO-BK NW v. 26.5.1999) und *zweitens* die Integration fächerübergreifender, projektorientierter Ansätze in die Gestaltung des Bildungsprozesses (vgl. Lehrplan zur Erprobung NW 1996, S. 11, 31 ff.). Vor diesem Hintergrund gewinnen Lernfelder als Gliederungsprinzip des fachschulischen Unterrichts ein immer größeres Gewicht. Laut dem Lehrplangentwurf für die Fachschule für Sozialpädagogik, den die Arbeitsgruppe der Lehrplankommission am 15. April 2002 vorgelegt hat, sind Lernfelder „didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lern-situationen erfolgt“ (Janssen 2002, S. 6). Mithin bricht die traditionell fachsystematische Struktur der beruflichen Qualifizierung von Erzieher/innen zum indet partiell auf und zudem

verkleinert sich die Kluft zwischen fachbezogenen und so genannten Theoriefächern. Gleichwohl geht damit der spezielle Beitrag einzelner Fächer nicht verloren: Vielmehr verschränkt das Lernfeldkonzept deren jeweiligen Inhalte miteinander und verleiht ihnen somit eine neue Qualität. In diesem Sinne gelten folgende didaktische Grundsätze: Handlungen stellen den Ausgangspunkt des Lernens dar, Lernen wird durch weitgehend selbstständiges Handeln geplant, durchgeführt und reflektiert, Handlungen orientieren sich am ganzheitlichen Erfassen der beruflichen Wirklichkeit unter Einbezug sozialer Prozesse.

Zusammengefasst wird deutlich, dass die skizzierten Reformkonzepte schulrechtliche, organisatorische, inhaltliche Rahmenbedingungen neu ordnen und zudem innovative didaktische Konzeptionen transportieren: Handlungsorientierung, Projektarbeit, Lernfelddidaktik (vgl. LAG 2002, Ebert 2004, Pohl-Meninga 2002). Allerdings bleibt die traditionelle schulische Struktur der Erzieher/in-Ausbildung bewahrt, was durchaus problematisch ist: *Erstens* entspricht das Fachschulniveau nicht dem tendenziell akademischen Qualifikationsprofil des Berufs, das eher eine wissenschaftliche Ausbildung erforderte; *zweitens* gilt weiterhin, dass die deutsche Erzieher/in-Ausbildung im europäischen Vergleich ein Schlusslicht darstellt, weil andere EU-Länder (außer Österreich) diese Ausbildung schon längst auf Fachhochschul-, teilweise sogar auf Universitätsniveau angehoben haben. Da jedoch ein umfassender Wandel das Aufgabenfeld von Erzieher/innen kennzeichnet und da in diesen Prozess die Veränderung der Konturen einer modernen Professionalität eingebettet ist, ergibt sich wie von selbst die Frage nach den Zukunftschancen des Berufs im Rahmen der heutigen Ausbildungspraxis.

4 Zur Zukunft der beruflichen Ausbildung der Erzieherin und des Erziehers

Die Zukunftschancen des Erzieher/in-Berufs hängen davon ab, dass die Ausbildung modernen Standards angepasst und damit seine Attraktivität gesteigert wird. Das klingt einfach, ist jedoch kompliziert. Denn trotz aller Reforminitiativen und -maßnahmen sieht die Zukunft recht düster aus – zumindest dann, wenn dem anspruchsvollen Profil dieses Berufs nicht die folgenden Elemente entsprechen: gesellschaftliche Aufwertung professioneller erzieherischer Arbeit, Korrektur des Images der Erzieherin als Spiel- und Basteltante, wissenschaftliche Ausbildung, erhöhte Karrierechancen dieser Berufsgruppe, angemessene tarifliche Eingruppierung und Konkurrenzfähigkeit im europäischen Vergleich. Diese Aspekte zeigen an, wie notwendig ein Umdenken in Bezug auf den Erhalt des Erzieher/in als Zukunftsberuf ist. Hierzu gibt es, stark zusammengefasst, zwei unterschiedliche Positionen, bei denen jedoch immer auch die Frage nach dem Verhältnis der fach- und fachhochschulischen Ausbildung thematisiert wird.

So gilt es der ersten Position zufolge als fraglich, ob die Verlagerung der Ausbildung vom bestehenden Lernort zur (Fach-)Hochschule tatsächlich nachhaltige Vorteile brächte. Das bezweifelt zum Beispiel ein Beschluss des Bundesvorstands der Katholischen Erziehergemeinschaft (KEG) Deutschlands. Obwohl dieser für eine tiefgreifende Reform der Erzieher/in-Ausbildung plädiert und dabei unter anderem die „Einbeziehung wissenschaftlicher Inhalte“ begrüßt, wird kein Vorteil der Akademisierung gegenüber der fachschulischen Breitbandausbildung ausgemacht (Beschluss KEG v. April 2003, S. 4 f.). Dazu passen die folgenden Hinweise respektive Argumente. So wird beispielsweise das im September 2001 eingerichtete Modellprojekt „Europaklassen für Erzieherinnen und Erzieher“ am Institut für Soziale Berufe in Ravensburg als Beleg eines aussichtsreichen Ansatzes zur Modernisierung der Erzieher/in-Ausbildung angeführt. Große Bedeutung besitzt in diesem mit EU-Mitteln geförderten Projekt ein verpflichtendes 13-wöchiges Auslandspraktikum als integraler Bestandteil der fachschulischen Ausbildung (vgl. Öhlschläger o. J.). Zudem wird argumentiert, dass europäische Nachbarländer nicht wie Deutschland über ein historisch entwickeltes und ausdifferenziertes Fachschulsystem verfügen und dass bei genauerem Hinsehen Europa keine Lösung, sondern vielmehr eine Herausforderung sei (vgl. Rauschenbach 1997, S. 11 f.).

Charakteristisch für die zweite Position ist dagegen das Plädoyer für eine umfassende Umstrukturierung der beruflichen Ausbildung von Erzieher/innen. Argumente dafür liefert die empirisch gesicherte Erkenntnis, dass der Erzieherin und dem Erzieher zukünftig immer weiter steigende Kompetenzen abverlangt würden. Das heißt: Sie müssten kindgerecht auf der Basis innovativer elementarpädagogischer Konzepte arbeiten, sinngerecht Lernprozesse gestalten sowie auf unterschiedlichen Ebenen qualifiziert kommunizieren und kooperieren können. Dieses Qualifikationsprofil überfordere die Ausbildungsmöglichkeiten der Fachschulen/-akademien, sodass die Verlagerung der Erzieher/in-Ausbildung an die (Fach-)Hochschule unumgänglich werde. Andernfalls bliebe es dabei, dass deutsche Erzieher/innen in Europa nicht vermittelt werden könnten (vgl. Fthenakis 2002); zumindest sei ausgeschlossen, dass sie in einem anderen europäischen Land in ihrem Beruf arbeiten könnten (vgl. Eischenbroich 1998, S. 226). Daran änderten auch nichts die einschlägigen EU-Richtlinien zur wechselseitigen Anerkennung der Ausbildungen unterhalb des Hochschulniveaus und entsprechende länderspezifische Umsetzungsverordnungen.

Kein Zweifel: Der Grund für die schlechte Wettbewerbschance deutscher Erzieher/innen auf europäischen Arbeitsmärkten liegt in dem vergleichsweise niedrigen formalen Level ihrer Ausbildung, das hinter die Standards anderer europäischer Länder zurück fällt. Diese Tatsache wiegt deswegen schwer, weil sie die Mobilität einheimischer Erzieher/innen stark einschränkt. Doch selbst mit engerem Blick auf deutsche Verhältnisse ist nicht alles befriedigend, vor allem nicht in Bezug auf die Gesamtkonzeption der Erzieher/in-Ausbildung. Insbesondere mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz verknüpft

sich nämlich das Problem, dass moderne vorschulpädagogische Bildungskonzepte vielfach noch nicht wie selbstverständlich in den Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden. Das ist jedoch aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie dringend geboten. Es ist zwar evident, dass Erzieher/innen nicht alles wissen, können und selber machen müssen (vgl. Rauschenbach 1997, S. 14), aber unberührt davon bleibt die Bedingung, dass sie fundierte Qualifikationen entwickeln müssen, um als Expert/innen moderner elementar- respektive vorschulpädagogischer Konzepte eine zielgruppengerechte Arbeit zu leisten. Einen Orientierungsmaßstab dafür liefert beispielsweise ein bereits 1996 von der EU-Kommission festgelegtes Aktionsprogramm. Dieses verortet den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen unter anderem darin, den Kindern ein „Verständnis für mathematische, biologische, naturwissenschaftliche, technische und ökologische Konzepte“ zu vermitteln (zit. n. Fthenakis 2002). Die praktische Umsetzung dieses Anspruchs setzt indessen ein Qualifikationskonzept voraus, das weniger auf eine Breitbandausbildung à la Fachschule/-akademie abzielt, sondern eher die Spezialisierung auf besondere Zielgruppen der erzieherischen Arbeit im Kinder- und Jugendhilfebereich befördert. Nicht zuletzt von daher gewinnt die (Fach-)Hochschule ihre Attraktivität und Legitimation als eine geeignete Institution der zeitgemäßen und zukunftsgerichteten beruflichen Qualifizierung von Erzieher/innen: Hier können Ausbildungsbeziehungsweise Studienschwerpunkte gesetzt werden, die mit dem gewandelten Berufsprofil zusammenpassen und zudem die Wettbewerbsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte im europäischen Kontext erhöhen.

5 Ausblick

Dass für die Erzieher/in-Ausbildung ein erheblicher Reformbedarf existiert, stößt auf breiten Konsens. Doch so nachdrücklich dieses Thema die aktuelle Debatte zum Wandel und zur Zukunft des Erzieher/innenberufs bestimmt, so klar heben die vorgelegten Konzepte größtenteils auf systemimmanente Lösungen ab. Seltener wird dagegen der Wechsel von der Fachschule/-akademie zu einer anderen Institution befürwortet. Womöglich spiegelt sich darin eine realistische Einschätzung der Lage. So ist es absolut ungewiss, ob die (Fach-)Hochschulen gegebenenfalls überhaupt mit weiteren personellen und materiellen Ressourcen in einem solchen Umfang ausgestattet werden können, der erforderlich ist, um eine adäquate Qualifizierung der Erzieher/innen zu organisieren. Entsprechende Bedenken sind gerade in Zeiten leerer Kassen und damit verbundener Sparzwänge auf vielen Ebenen nicht leicht zu entkräften. Das Plädoyer für die Akademisierung der beruflichen Ausbildung zukünftiger Erzieher/innen wird deswegen zwar nicht unplausibel, findet aber zurzeit eine oft nur verhaltene Resonanz. Eine weitere Rolle spielt dabei sicherlich auch die Befürchtung, dass die Verwissenschaftlichung der Erzieher/in-Ausbildung tendenziell ein problematisches Kindheitsbild hervorbringen könnte: okkupiert vom Primat der Bildung, der den Wert kindlicher Neugierde als wichtiges Element der Persönlichkeits- und

Kompetenzentwicklung zusehends verdrängt und zudem pädagogischer Denunziation ausliefert. Davon kann indessen nicht ernsthaft die Rede sein. Vielmehr geht es um die Fruchtbarkeit eines neuen Verständnisses der Vorschul- beziehungsweise Kleinkindpädagogik sowie der professionellen Arbeit mit Zielgruppen im Schulkind- und Jugendalter unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen. Im Hinblick darauf ergibt sich die Frage, ob die ausgewiesene Breitbandausbildung an der Fachschule/-akademie für Sozialpädagogik hinreichende Voraussetzungen schafft, um die besonderen Ansprüche an die sachgerechte Bearbeitung dieser jeweils höchst komplexen Gegenstände erfüllen zu können. Aussichtsreicher erscheint da ein Studium mit differenzierten Schwerpunkten, unter denen spätestens in der Phase des Hauptstudiums eine sinnvolle Auswahl getroffen werden müsste. Mithin könnten die zukünftigen Erzieher/innen berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen, die funktional für jeweils spezielle Anforderungen in verschiedenen Handlungsfeldern sind. Eine derartige Spezialisierung entsprechend der vorhandenen Struktur des sozialpädagogischen Beschäftigungsfeldes (also mit Rücksicht auf die nebeneinander liegenden, nach dem Alter der jeweiligen Zielgruppen differenzierten Bereiche der Vorschul-, Hort- und Jugendarbeit) stimmt durchaus mit dem Bild eines zeitgemäßen Berufsprofils von Erzieherinnen und Erziehern überein. Inwiefern damit ein neuer, konsensfähiger Orientierungspunkt für die bedarfs- und zukunftsgerichte berufliche Qualifizierung der Erzieher/innen existiert, bleibt abzuwarten.

Literatur

- APO-BK und Verwaltungsvorschriften: Berufskolleg. Mit gemeinsamer Kommentierung von DGB und GEW. Hrsg. v. GEW Nordrhein-Westfalen und DGB Landesbezirk Nordrhein-Westfalen. Essen 2000
- Auernheimer, Richard: Erzieherinnen als Unternehmerinnen. Überlegungen zu einem neuen Entwurf pädagogischer Berufe. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft – Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Jahrbuch 3. In Fortführung der Sozialpädagogischen Blätter im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes herausgegeben. Baltmannsweiler 1999, S. 141-154
- BeA: Forum. Nachrichten aus dem Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik. November 2002, Ausgabe 15: Bericht aus den Bundesländern zur Mitgliederversammlung am 08./09.11.2002 in Eisenach
- Beschluss des Bundesvorstands der KEG. Reform der Erzieherausbildung – jetzt! Position der Katholischen Erziehergemeinschaft (KEG) Deutschlands. Berlin, im April 2003. <http://home.t-online.de/home/KEG-MCH/Erz.ausbildung.pdf>.
- Braun, Ulrich: Haben Erzieher/innen ausgedient? Ein Beruf auf dem Prüfstand von PISA-Studie und Bildungsauftrag. In: Entdeckungskiste (2002), 9/10, S. 85-87, einzusehen in Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- Colberg-Schrader, Heidi: Erzieherin – Berufsprofil mit neuen Konturen. Aufgabenprofil, Selbstverständnis und Zukunftschancen. München 2000
- Ebert, Sigrid: Das Lernfeldkonzept. In: kiga heute (2004), 1, S. 20-29

- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde: Weibliche Rolle, soziale Orientierung. Zur Bedeutung der Geschlechtsidentität für sozialpädagogische Berufspraxis. In: TPS (2000), S. 15-17
- Eibeck, Bernhard: Von der Kindergartenarbeit zur „women economy“. Perspektiven für Erzieherinnen. In: Jugendhilfe (2002), 12, einzusehen in Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- Elschenbroich, Donata: Wissensfreie Kindheit. Bildungspolitik macht einen Bogen um die frühen Jahre. In: KiTa NW (1998), 11, S. 225 f.
- Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken. München 2002
- Fthenakis, Wassilios E.: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität. Vortrag v. 17.10.2000. http://www.fthenakis.de/Vortrag_fachtagung_2000-10-17.pdf
- Fthenakis, Wassilios E.: „Unsere Erzieherinnen können in Europa nicht vermittelt werden“. Interview am 04.04.2002 mit Udo Löffler (Forum Bildung). <http://bildung.plus.forumbildung.de>
- Hebenstreit, Sigurd: Die Persönlichkeit der Erzieherin als das wichtigste Handwerkszeug in der kinderzentrierten Kindergartenarbeit. Vortrag in Siegen 1998. <http://www.sigurdhebenstreit.de/texte/1/1998/2/>
- Janssen, Rolf: Lernplänenwurf [der Arbeitsgruppe der Lehrplankommission]. Fachschule für Sozialpädagogik. Bearbeitungsstand: 15. April 2002 (hektogr. MS.)
- Kebbe, Anne: Was ist Professionalität? Über das „Natürliche“ und das Berufliche in der Erziehung. In: TPS (2000), 4, S. 9-11
- Krüger, Angelika/Zimmer, Jürgen: Die Ausbildung der Erzieherinnen neu erfinden. Neuwied, Berlin 2001
- Kultusministerium Baden-Württemberg: Weiterentwicklung der Erzieherausbildung – Diagnostik und vorschulische Bildungsprozesse stehen im Mittelpunkt. Pressemitteilung vom 13.12.2002. <http://www.kindertagesbetreuung.de/K149>
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Bd. 1: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Bd. 2: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel 2002
- LAG Erzieherinnenausbildung NRW: Stellungnahme zum Lehrplänenwurf Fachschule für Sozialpädagogik. Unna, den 20. Juni 2002. <http://www.erzieherinnenausbildung-nrw.de/main/pool/2002-06-20>
- Lehrplan zur Erprobung. Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Fachschule für Sozialpädagogik. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1996
- Lüddecke, Julian: Interkulturelle Erziehung in der Neuordnung. In: Der Pädagogikunterricht (2001), 4, S. 21-24
- Mayer, Christine/Krüger, Helga/Rabe-Kleberg, Ursula/Schütte, Ilse (Hrsg.): Mädchen und Frauen. Beruf und Biographie. München 1984
- Mogge-Grotjahn, Hildegard/Bußmann, Ulrike: Zukunft sozialer und pflegerischer Ausbildungsgänge und Berufsbilder in evangelischer Trägerschaft. Dokumentation. Bochum 2003
- MSWF NRW: Änderungsverordnung APO-BK 2003 = [Entwurf der] Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs, einzusehen in <http://www.bildungsportal.nrw.de>
- Musol, Marion/Nobis, Beate: Die eigene Biographie als Lernpotenzial für Erzieherinnen. Überlegungen zu einem beruflichen Selbstverständnis. In: TPS (2002), 2, S. 26-29

- Oberhuemer, Pamela/Ulich, Michaela: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim/Basel 1997
- Öhlschläger, Annelie: Europaklassen für Erzieherinnen und Erzieher – am Beispiel des Instituts für Soziale Berufe Ravensburg.
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/209.html>
- OMEP: Der Erzieherinnenberuf im europäischen Kontext. Qualifizierungsziele und -empfehlungen. Stellungnahme der AGJ als Deutsches Nationalkomitee der Weltorganisation für frühkindliche Erziehung (OMEP). In: Forum Jugendhilfe (1998), 4, S. 16-18
- Pätzold, Günter (Hrsg.): Handlungssorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main 1992
- Pätzold, Günter/Klusmeyer, Jens/Wingels, Judith/Lang, Martin: Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg 2003
- Pohl-Menninga, Margreth: Einführung in die Lernfelddidaktik im sozialpädagogischen Bereich. Vortrag auf der Fachtagung der LAG-Erzieherinnenausbildung NRW am 13.03.2002 in Dortmund.
<http://www.erzieherinnenausbildung-nrw.de/main/pool/pool1>
- Rabe-Kleberg, Ursula: Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft – Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Hohengehren 1999, S. 17-23
- Rauschenbach, Thomas: Die aktuelle Situation in der Erzieher/innen-Ausbildung. Vortrag im Rahmen der länderoffenen Fachtagung des Landes Brandenburg zur Erzieher/innen-Ausbildung auf KMK-Ebene am 25./26.09.1997 in Potsdam (hektograf. MS.)
- Schmitthenner, Frieder C.: Weil die Anforderungen wachsen – Erfordernisse einer künftigen Ausbildung zur Erzieherin. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.): Weil die Anforderungen wachsen. Die Ausbildung zur Erzieherin im Spannungsfeld von europäischem Horizont, pädagogischer Praxis und Fachschulentwicklung. Tagung vom 27. bis 29. April 1992 in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Protokolldienst 12/92, S. 2-18
- Sozialgesetzbuch. Aachtes Buch – (SGB VIII): Kinder- und Jugendhilfe. Vom 26. Juni 1990 (BGBl. I S. 1163) in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. März 1996 (BGBl. I S. 477), zuletzt geändert am 29. Mai 1998 durch das zweite Gesetz zur Änderung des Elften Buches Sozialgesetzbuch (SGB XI) und anderer Gesetze (BGBl. I S. 1188)
- Textor, Martin R.: Erzieher/innenausbildung: zwischen Akademisierung und Elementarisierung. (2003). In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch.
<http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- TPS (2000), 4 (= Themenheft: Person Erzieherin)
- TPS extra. Heft 1. Sozialpädagogische Fundsachen aus den Jahren 1870-1941. Zusammengestellt aus den TPS-Vorgänger-Blättern von Egbert Haug-Zapp u. Gabriele Weitzel. Bielefeld 1990
- Wahle, Manfred: Weiterbildungsinitiative an einer Berufsbildenden Schule für das Sozial- und Gesundheitswesen. Fallstudie im Rahmen der für die Bundes-Länder-Kommission durchgeführten Untersuchung an BEKO: „Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren“. Wuppertal, Dezember 2001 (hektograf. MS.)

Berufskollegs als Kompetenzzentren und die damit verbundenen Kooperationsanforderungen in und zwischen Bildungsgängen

1 Annäherungen an Berufliche Schulen als Kompetenzzentren

Um berufliche Schulen als Kompetenzzentren zu betrachten, wollen wir zunächst einen grundlegenden und anschließend einen feldtheoretischen Näherungsversuch anstreben, wobei, dies sei an dieser Stelle bereits vorausgeschickt, eine erschöpfende Analyse aller Aspekte allein aufgrund der damit einhergehenden Komplexität und Kompliziertheit¹ nicht möglich sein kann.

1.1 Grundlegende Annäherung an „Berufliche Schulen“ als Kompetenzzentren

Die Diskussion über Kompetenzzentren ist breit gefächert und der Begriff selbst wird uneinheitlich eingesetzt. So erstreckt sich das Spektrum von Institutionen, die sich auf dem Weg zum Kompetenzzentrum befinden, von Überbetrieblichen Ausbildungsstätten² bis hin zu „Beruflichen Schulen“.³

Bei den Arten von Kompetenzzentren kann zwischen institutionenbezogenen und institutionenübergreifenden Kompetenzzentren unterschieden werden.⁴

Die Anforderung, sich zu einem Kompetenzzentrum zu entwickeln, wird mit Blick auf berufliche Schulen sowohl aus den eigenen Reihen aufgebracht, also von Seiten der Lehrer, Bildungsgangleiter oder der Schulleitung, als auch von außen an die Schulen herangetragen. So fordert beispielsweise der Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen e. V. (BLBS) in seiner Entschließung von 2001 den „Ausbau der beruflichen Schulen zu regionalen Kompetenzzentren für die Aus- und Weiterbildung mit dem Ziel, die berufliche Bildung zu

¹ Zu einer differenzierenden Sichtweise von Komplexität (im Sinne von Menge) und Kompliziertheit (im Sinne von Schwierigkeit bzw. Relationen zwischen den einzelnen Elementen) vgl. Jongbloed, H. C. 1984, S. 98 ff.

² Im Frühjahr 1999 wurde durch das Bundesinstitut für Berufsbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie ein Ideenwettbewerb ausgeschrieben. Eine Vielzahl von Bildungsträgern reichte unter dem Titel „Weiterentwicklung der Überbetrieblichen Ausbildungsstätten und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren“ Ansätze zu einer Weiterentwicklung der Überbetrieblichen Ausbildungsstätten (ÜBS) ein. Vgl. BIBB: Pressemitteilung 1999

³ Siehe dazu beispielsweise die Ergebnisse des Projekts „Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren“ (BEKO) vgl. Dobischat, R./Düsseldorff, K./Euler, D./Roß, R./Schlausch, R./Wilbers, K., Duisburg 2002

⁴ Vgl. Beutner, M./Göckede, B. 2002, S. 17-44

einem strategischen Faktor der regionalen Wirtschafts-, Struktur- und Sozialentwicklung zu gestalten“.⁵ Auch der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)⁶ fordert einen entsprechenden Auf- und Ausbau der beruflichen Schulen.

Die Anforderungen an berufliche Schulen variieren von der Erprobung neuer Rahmenbedingungen und neuen Aufgabenbereichen⁷ bis hin zur Thematisierung des Ausbaus bestehender Stärken, wie er etwa von Seiten der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vorgeschlagen wird.⁸

In die Schulentwicklung und entsprechende Forschungsstränge⁹ werden ausgehend von der verstärkten Thematisierung der Lernortkooperation¹⁰ regionale Netzwerke bzw. regionale Bildungslandschaften¹¹ aufgenommen. Neben den Lehrerverbänden tragen insbesondere die Kultusministerien¹² den Gedanken der Kompetenzzentren zunehmend an Berufsbildende Schulen heran. „Unter verschiedenen Stichwörtern (z. B. „regionales Kompetenzzentrum“, „regionales Berufsbildungszentrum“) wird diskutiert, inwieweit Berufsbildende Schulen jenseits ihres „Kerngeschäfts“ Aufgaben in ihrem regionalen Kontext übernehmen können, die zur Weiterentwicklung der sozialen und ökonomischen Bedingungen“¹³ führen sollen.

Gerade in einer Zeit, in der einer Reduktion auf Kernkompetenzen im Bereich der Wirtschaft eine besondere Wichtigkeit zugeschrieben wird, ist es um so interessanter, dass im berufsbildenden Bereich mit der verstärkten Thematisierung der Stichwörter „regionales Kompetenzzentrum“ bzw. „regionales Berufsbildungszentrum“ ein Weg beschritten wird, welcher sich gerade nicht dem Kerngeschäft zu widmen scheint. Dobischat/Düsseldorff/Euler/Ross/Schlausch und Wilbers äußern sich jedoch zu den Rückwirkungen der Leistungserweiterung auf das schulische Kerngeschäft, in dem sie ausführen: „Po-

⁵ BLBS Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V.: Entschließung. Berufliche Schulen – Kompetenzzentren für die Region. (21. Deutscher Berufsschultag in Freiburg, 10. bis 12.05.2001) Download: <http://www.blbs.de/aktuelles/positionen/entschl-1.pdf>, 17.12.2003. Bereits 1999 hat der BLBS angeregt, die beruflichen Schulen zu Kompetenzzentren zu entwickeln. Vgl. BLBS Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V.: Berufliche Schulen Bildungszentren mit hoher Kompetenz. Reformkonzept des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V. (BLBS), ohne Ort 1999

⁶ Vgl. VLW – Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen: Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen zu Kompetenzzentren. Karlsruhe 2002

⁷ Siehe dazu Projekte, wie sie etwa in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein oder Bremen erprobt werden: „Selbstständige Schule NRW“ (Nordrhein-Westfalen), „Stabs – Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen“ (Baden-Württemberg), „rbz – regionale Berufsbildungszentren“ (Schleswig-Holstein); zum Projekt REBIZ aus Bremen vgl. Kurz 2002

⁸ Vgl. BLK 2002

⁹ Vgl. z. B. die BMBF Studie „Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren“.

¹⁰ Vgl. beispielsweise Buschfeld, D. 1994, Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.), 1999

¹¹ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 284 ff.

¹² Vgl. z. B. Ruf, M. 2001

¹³ Dobischat, R./Düsseldorff, K./Euler, D./Roß, R./Schlausch, R./Wilbers, K., 2002, S. 5

sitive Rückwirkungen aus der Leistungserweiterung in Richtung Weiterbildung auf das Kerngeschäft sind in Ansätzen u. a. durch einen Kompetenzzuwachs bei engagierten Lehrkräften zu verzeichnen. Zudem kann eine (qualitative und quantitative) Verbesserung der Ausstattung ebenfalls der Erstausbildung zugute kommen“.¹⁴

Zudem widmet sich Wilbers neben der Außenentwicklung, welche eben in der generellen Diskussion um Kompetenzzentren oftmals im Vordergrund steht, auch der Innenentwicklung im Sinne einer Gestaltung von Schule in regionalen Netzwerken.¹⁵ Dabei unterscheidet er im Rahmen einer Adaption des neuen St. Galler Managementmodells¹⁶ Managementprozesse und Unterstützungsprozesse, die gemeinsam die Zentralprozesse (Unterrichts- und Beratungsprozesse) rahmen.

Zudem hebt er in seinen Überlegungen auf den Bereich des Personalmanagements ab, wobei er Personalförderung, Personalbeurteilung und Personalhonourierung als Instrumente zur Verbesserung der Arbeit in regionalen Berufsbildungsnetzwerken benennt.¹⁷

Der vorliegende Artikel nimmt die Anforderungen und Wünsche hinsichtlich der Entwicklung zu Kompetenzzentren ernst, die an Berufsbildende Schulen herangetragen werden oder in ihnen entstehen; er versucht neben der oft betrachteten Außenperspektive auch den Blick für die Innenperspektive eines schulischen Kompetenzzentrums zu schärfen.

1.2 Feldtheoretische Annäherung an die inneren und äußeren Seiten beruflicher Schulen als Kompetenzzentren

Begründet werden kann dieser Blickwinkel mit der These, dass Veränderungen in den Außenbeziehungen einer beruflichen Schule zu Aufgaben führen, die durch Träger von Kompetenzen innerhalb des Kompetenzzentrums bewältigt werden müssen. Durch den Träger der Kompetenzen, also eine Person (ein Subjekt) erfolgt die Verbindung zwischen dem Außenfeld, welches das Kompetenzzentrum umgibt, und dem Innenfeld, welches das Kompetenzzentrum Schule mit seinem inneren Aufbau und seinen internen Prozessen selbst darstellt. Das Außenfeld wird hier insbesondere mit Blick auf die Einbindung in ein regionales Berufsbildungsnetzwerk ausgedeutet. Netzwerkpartner können dabei zum Beispiel Betriebe, Kammern, Überbetriebliche Ausbildungsstätten, Verbände usw. sein. Untersuchungsgegenstand ist dabei im Rahmen der Netzwerkanalyse in der Regel eine Dyade oder eine Triade.¹⁸

Der verfolgte Ansatz deutet die Abläufe und Zusammenhänge feldtheoretisch, wobei sich unmittelbar die Frage aufwirft, inwiefern die Konstruktion eines

¹⁴ Dobischat, R./Düsseldorf, K./Euler, D./Roß, R./Schlausch, R./Wilbers, K. 2002, S. 9

¹⁵ Vgl. Wilbers, K. 2003, S. 61-106

¹⁶ Vgl. Rüegg-Stürm, J. 2000

¹⁷ Vgl. Wilbers, K. 2003, S. 61-106

¹⁸ Zur Darstellung der Bedeutung von Triaden und Dyaden vgl. Jansen, D. 1999, S. 54-54

Feldes innerhalb eines Feldes feldtheoretisch haltbar ist.¹⁹ Diese Frage beantworten wir positiv, da wir wie Lewin den Feldbegriff Einsteins aus dem Jahre 1933 zum Ausgangspunkt der Überlegungen machen,²⁰ der ausführt: „Eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig abhängig von einander begriffen werden, nennt man Feld“.²¹

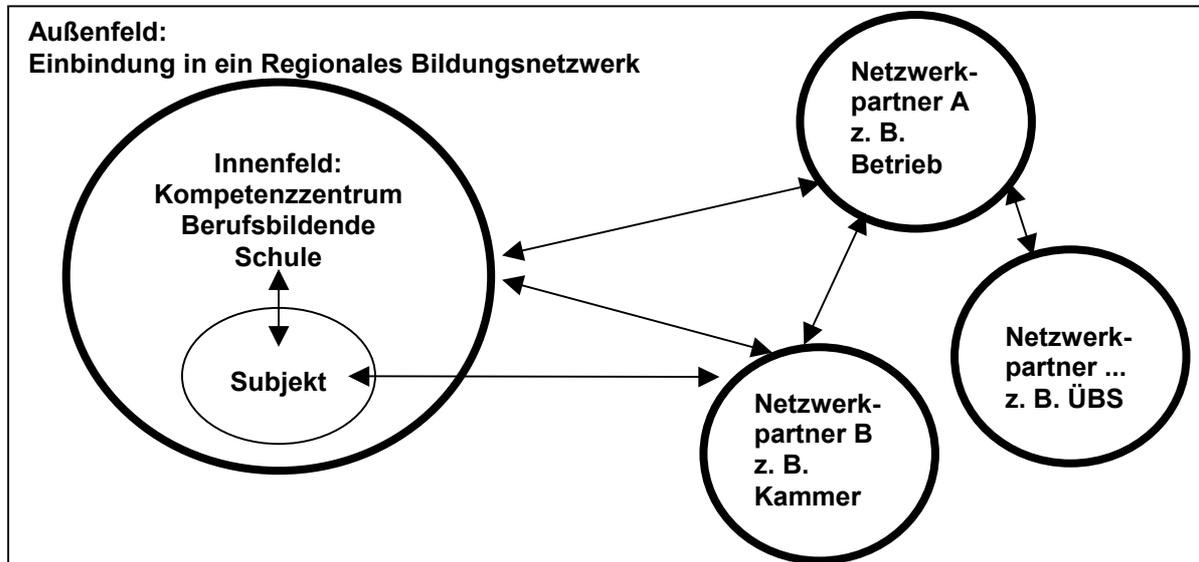


Abb. 1: Betrachtung von Innen- und Außenfeld

Ein Feldcharakter sowohl für Felder als auch für in diesem Feld existente Unterfelder ist entsprechend zu bejahen, sofern in einem als „Unterfeld“ bezeichneten Bereich eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen existiert, die wir als gegenseitig abhängig von einander begreifen.²²

Ausgangspunkt der Überlegungen bei Lewin ist folgender Zusammenhang: „Ist V das Verhalten oder sonst irgendeine Art psychologischen Geschehens und S die Gesamtsituation einschließlich der Person, so ist V als eine Funktion von S darzustellen: $V = f(S)$.“²³ Da die Gesamtsituation nach Lewin durch die Person (P), also das Subjekt, und die Umwelt (U) charakterisiert ist, ergibt

¹⁹ Zur feldtheoretischen Absicherung der Möglichkeit der Existenz von Feldern innerhalb anderer Felder vgl. Beutner, M./Twardy, M.: Wirtschaftspädagogische Sichtweise der Spannungsverhältnisse in der Lehrerbildung vor dem Hintergrund des Lernfeldansatzes unter Berücksichtigung des Komplementaritätsprinzips. In: Dubs, R. (Hrsg.): Wirtschaftliche Bildung in Theorie und Praxis. Aktuelle Fragen und Probleme. St. Gallen 2004, derzeit im Druck

²⁰ Zur Anwendung der Einsteinschen Felddefinition durch Kurt Lewin im Rahmen seiner Feldtheorie vgl. Lewin, K. 1963, S. 273.

²¹ Einstein, A. 1933, zitiert nach Jongebloed, C.-H. 2003, S. 2

²² Auch Lewin selbst thematisiert das Verhältnis vom Ganzen und seinen Teilen. Dabei verweist er darauf, dass neben definierten Ganzheiten, die per Definition eine Ganzheit bilden, auch natürliche Ganzheiten existieren. Er formuliert: „Der Abhängigkeitsgrad zwischen zwei beliebigen Teilen innerhalb eines natürlichen Ganzen ist größer als zwischen jedem Teil und einer Region außerhalb des Ganzen.“ Lewin, K. 1963, S. 341

²³ Lewin, K. 1969, S. 31

sich folgender Zusammenhang: $V = f(P \cup U) = f(L)$ ²⁴. Bei dieser Betrachtung spricht Lewin nicht von S als Gesamtsituation, sondern vom Lebensraum (L).

Auf der Feldtheorie Lewins aufbauend, kann das V erhalten der Subjekte im Kompetenzzentrum jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt analysiert werden. Wesentlich ist, dass eine gegenwärtige Situation nicht zuletzt auf Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Vergangenheit des Subjekts fußt und auch durch seine Erwartungen, Wünsche sowie Befürchtungen im Hinblick auf die Zukunft geprägt ist. ²⁵ Dies bereitet zwar durchaus Probleme, ist jedoch in Bezug auf berufsbildende Schulen mit ihren spezifischen Entwicklungen in der Vergangenheit und jeweils speziellen Anforderungen für die Zukunft als realitätsnah einzustufen.

Ein wesentlicher Fokus, den eine feldtheoretische Sichtweise herauszustellen vermag, ist die besondere Rolle, welche einer Person zukommt, in der Regel einer Lehrkraft, die in verschiedene Gruppen eingebunden ist und somit den Schlüssel zur Verknüpfung und Verbindung verschiedener Felder in der beruflichen Bildung darstellt.

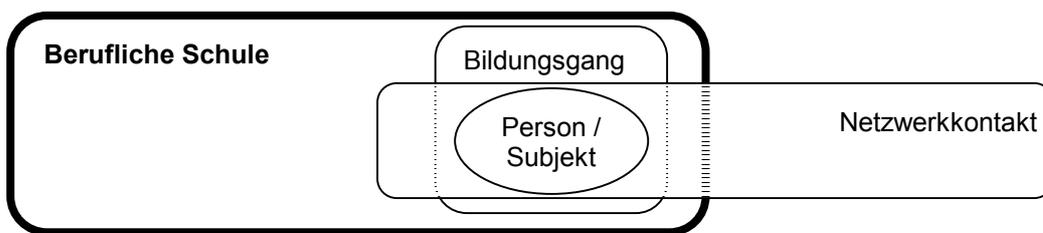


Abb. 2: Das Subjekt als Teil umfassender Gruppen im Kontext der Kompetenzzentrumsdiskussion

1.3 Notwendige Kompetenzen

Sofern das Innen- und das Außenfeld bei der Betrachtung notwendiger Kompetenzen in einem Kompetenzzentrum berücksichtigt werden sollen, ergeben sich Kernkompetenzen und Ergänzungskompetenzen, welche an primäre und sekundäre Kompetenzträger ²⁶ gebunden sind.

Als primäre Kompetenzträger bezeichnen wir dabei diejenigen Personen, welche hinsichtlich des Begriffs „Kompetenzzentrum“ für das Vorhandensein der notwendigen Kompetenzen in beruflichen Schulen sorgen. Sortieren wir diese Personen nach dem Kriterium der Stellung in der schulischen Hierarchie, so sind zunächst Schulleiter und deren Stellvertreter zu benennen. Ihnen folgen die Bereichs- und Abteilungsleiter, Bildungsgangleiter, Lehrkräfte mit Sonderfunktionen, wie z. B. Stundenplangestalter, sowie Lehrerinnen und Lehrer der einzelnen Bildungsgänge. Von dieser ersten Gruppe sind sekundäre Kompe-

²⁴ Vgl. Lewin, K. 1963, S. 271-329 speziell S. 272

²⁵ Vgl. Lewin, K. 1963, S. 86-101, insbesondere S. 95

²⁶ Zu ersten Überlegungen in diese Richtung vgl. Beutner/Twardy, M. 2002, S. 415-436

tenzträger zu unterscheiden. Dies sind vor allem die Schülerinnen und Schüler, die bereits selbst über bestimmte Kompetenzen verfügen, denen jedoch eine Erweiterung und Förderung ihrer Kompetenzen angedeihen soll. Zu den sekundären Kompetenzträgern gehören jedoch auch externe Personengruppen, etwa Mitarbeiter der Schulaufsicht oder andere Netzwerketeiligte sowie eine Reihe von Personen, die im Umfeld der beruflichen Schule als Träger unterschiedlichster Kompetenzen ausgemacht werden können.

Die folgende Graphik verdeutlicht notwendige Kompetenzbereiche, wie sie von Beutner/Twardy und Beutner/Göckede/Horstmann ausgemacht werden konnten:

Kompetenzen		
Kernkompetenzen		
Kompetenz zu Unterrichten		Curriculare Kompetenz
Fachkompetenz Lehrplankompetenz Didaktische Erschließungskompetenz Didaktische Vermittlungskompetenz Pädagogisch-psychologische Kompetenz Medienkompetenz Methodenkompetenz Kompetenz zur Zielsetzung und konsequenten Zielverfolgung Zielgruppenanalysekompetenz		Regionalkompetenz Gestaltungskompetenz Systematisierungs- und Strukturierungskompetenz
Sonstige Kompetenzen		
Ergänzungskompetenzen Netzwerk	erkkompetenzen	Europabezogene Kompetenzen
Selektionskompetenz Evaluationskompetenz Projektmanagementkompetenz Informationsbeschaffungs- kompetenz	Diagnosekompetenz Konzeptstellungs- und Schulentwicklungskompetenz Kontaktkompetenz IT- und Internetkompetenz Evaluationskompetenz für Netz- werke	Fremdsprachkompetenz Interkulturelle-/Kulturkompetenz Europabezogene Fachkompetenz

Abb. 3: Kompetenzbereiche auf Basis der Untergliederungen nach Beutner/Twardy²⁷ und Beutner/Göckede/Hostmann²⁸

2 Kooperationen mit beruflichen Schulen

Kooperationen in beruflichen Schulen sind vielfältiger Natur und spiegeln sich in den schon eingangs angedeuteten Außen- und Innenfeldern wider. Ehe wir uns dem eigentlichen Schwerpunkt unserer Überlegungen, nämlich den Aspekten im Innenfeld widmen, möchten wir einige Überlegungen zum Verhältnis von Kooperation und Koordination und einen kurzen Einblick in das Außenfeld voranstellen.

²⁷ Vgl. Beutner/Twardy, M. 2002, S. 415-436

²⁸ Vgl. Beutner, M./Göckede, B./Horstmann, B. 2003, S.169-192

2.1 Zum Verhältnis von Kooperation und Koordination

Das Verhältnis von Kooperation und Koordination ist eher als gegenläufig denn als harmonisch zu charakterisieren. Mit dieser Auslegung auf Basis der Sichtweise der Organisationslehre schließen wir uns der Perspektive Buschfelds an.²⁹ Buschfeld ordnet der Koordination das Merkmal „Nebeneinander Arbeiten“ zu, während er Kooperation mit dem Merkmal „Miteinander Arbeiten“ belegt.³⁰ Wir gehen davon aus, dass zwei Extrempositionen lediglich theoretisch auszumachen sind. Es handelt sich dabei zum einen um eine Situation, in der alles, was diese Situation ausmacht, so weit koordiniert ist, dass ein komplettes „Nebeneinander Arbeiten“ der Einzelpersonen möglich ist, ohne dass Kooperation zum Tragen kommen muss. Beim theoretischen Koordinations-Extremum handelt es sich also um eine Situation, in der alles koordiniert ist und somit keine Form der Kooperation mehr benötigt würde. Zum anderen ist eine zweite theoretische Situation auszumachen, in der absolut keine Koordination existiert und entsprechend lediglich ein „Miteinander Arbeiten“ im Sinne von Kooperation umgesetzt wird. Beim theoretischen Kooperations-Extremum handelt es sich um eine Situation, in der nichts koordiniert ist und Kooperation das Kennzeichen gemeinsamer Arbeit darstellt. Diese Extrempositionen haben wir empirisch nachweislich in ihrer Reinform in der Praxis beruflicher Schulen noch nie auffinden können. Insofern gehen wir davon aus, dass Situationen im Alltag beruflicher Schulen entsprechend durch eine gleichzeitige Existenz von Kooperations- und Koordinationsaktivitäten gekennzeichnet sind.

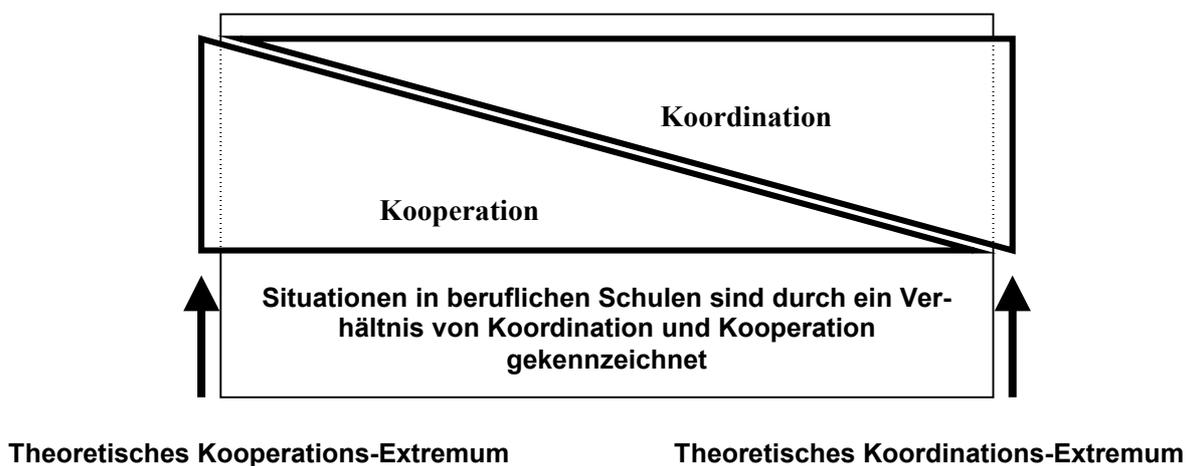


Abb. 4: Das Verhältnis von Kooperation und Koordination

²⁹ Vgl. Buschfeld, D. S. 123-128, insbesondere S. 125-126

³⁰ Vgl. Buschfeld, D. 1994, S. 124

Mit zunehmender Koordination in beruflichen Schulen ist also eine abnehmende Kooperationsanforderung verbunden. Sofern für eine Situation der Grad der Kooperation festgelegt ist, ergeben sich somit die damit einhergehenden Koordinationserfordernisse. Eine Problemsituation ist daher durch zu geringe Kooperation, zu geringe Koordination oder ein Defizit auf beiden Seiten gekennzeichnet.

2.2 Lernortkooperation

In einem ersten Kooperationsblickwinkel fokussieren wir nun die Lernortkooperation. Sie wird in der Regel mit Blick auf das Duale System thematisiert,³¹ wobei der Fokus auf den Kontakten und der Zusammenarbeit von beruflichen Schulen und Betrieben liegt. Die von dem in dieser Festschrift zu ehrenden Jubilar entwickelten vier Typen von „Kooperationsverständnissen“ liefern einen grundlegenden Zugang zum Feld der Lernortkooperation. Günter Pätzold unterscheidet ein pragmatisch-formales Kooperationsverständnis, ein pragmatisch-utilitaristisches Kooperationsverständnis, ein didaktisch-methodisch begründetes Kooperationsverständnis und ein bildungstheoretisch begründetes Kooperationsverständnis.³² 1995 erklärte Günter Pätzold die Notwendigkeit von Lernortkooperationen wie folgt: „Die Notwendigkeit von Lernortkooperation ergibt sich [...] aus neuen Qualifizierungsstrategien, in deren Zentrum die Herausbildung einer Handlungskompetenz steht und bei denen die Fähigkeit zu bereichsinterner und bereichsübergreifender Kommunikation und Kooperation verlangt wird.“³³

Eine feldtheoretische Betrachtung verdeutlicht das Verhältnis von Schule und Betrieb im Rahmen der Lernortkooperation. Die Lernortkooperation existiert als Feld zwischen den Feldern „Schulische Arbeit“ und „Betriebliche Arbeit“, die den Lernorten Schule und Betrieb zugeordnet werden können. Im Rahmen des Feldes der „gemeinsamen Ausbildung im Dualen System“ wirkt der Lernende als bindendes Subjekt, welches im Unterfeld der „Unterrichtsaktivitäten“ systematische Erkenntnis und systemische Erfahrung aus den Feldern der betrieblichen und schulischen Arbeit in seiner Person zusammenführt. Die Lernortkooperation bildet ein Feld, welches ebenfalls als Unterfeld der „gemeinsamen Ausbildung im Dualen System“ zu verstehen ist, jedoch neben dem Feld der „Unterrichtungs- und Unterweisungsaktivitäten“ existieren kann. So ergibt sich folgendes Gesamtbild:

³¹ Vgl. z. B. Pätzold, G. 1991

³² Vgl. Pätzold, G. 1991, S. 37-49, insbesondere S. 40 ff.

Neben dieser Typisierung Pätzolds kann auch die Typisierung von Berger/Walden eine weitere Orientierungsmöglichkeit darstellen. Vgl. Berger, K./Walden, G. 1994, S. 3-8. Eine Kombination der beiden Typisierungsraster kann ebenfalls als hilfreich angesehen werden, wie beispielsweise die Umsetzung bei Beutner/Scheel zeigt. Vgl. Beutner, M./Scheel, B. 2002, S. 123-150.

³³ Pätzold, G. 1995, S. 19-20.

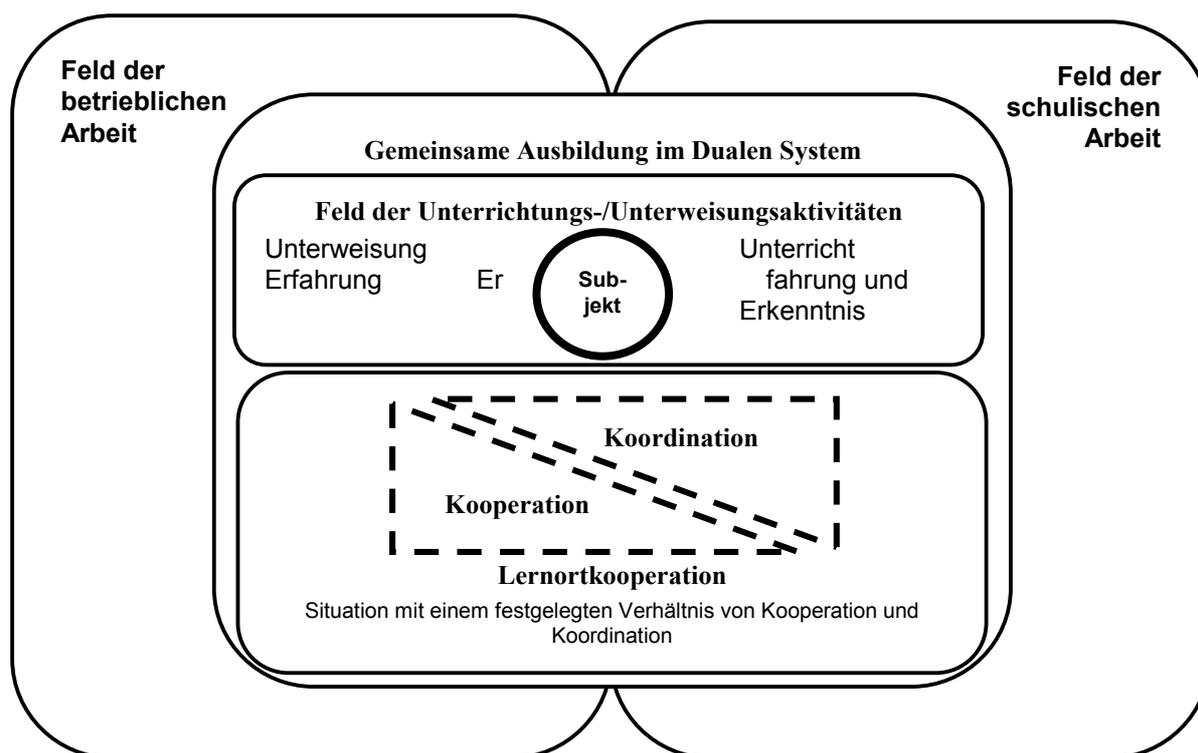


Abb. 5: Lernortkooperation in einer schematischen feldtheoretischen Sicht

2.3 Kooperation in Netzwerken

Erweitert man den Blickwinkel, treten Zusammenarbeiten mit Kammern, Innungen, politischen Parteien und Interessenvertretungen, Fördervereinen, Weiterbildungseinrichtungen, Gewerkschaften, Städten, Trägern, Partnerschulen, Schulaufsicht, Ministerien usw. zu Tage.³⁴ Die Idee, berufliche Schulen als Kompetenzzentren innerhalb von regionalen Bildungsnetzwerken zu sehen, wird sowohl mit Autonomiegedanken³⁵ als auch mit Zentralisierungsgedanken³⁶ begründet. Über die Lernortkooperation hinausgehend, befinden sich berufliche Schulen auf dem Weg, diese Rolle in Netzwerken auszufüllen und die damit einhergehenden Rollenzuweisungen durch die Netzwerkteiligen und -partner zu akzeptieren. Die Stärke der Rollenzuschreibung und der Umfang der Aktivitäten der Schule, die aus der Rollenzuweisung durch die Partner erwachsen, sind für die Schule von immenser Bedeutung, da sie die entsprechenden notwendigen Netzwerkkompetenzen bei Personen abruf- und einsatzbereit halten muss.³⁷ Die Anzahl der Knotenpunkte des Netzwerkes sowie die

³⁴ Die hier vorliegende Aufzählung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versucht vielmehr in bewusst ungeordneter Form die Vielschichtigkeit der Kooperationen aufzuzeigen.

³⁵ Vgl. Dubs, R. 1994; vgl. Dubs, R. 1997, S. 49-59; vgl. auch Lisop, I. 1998

³⁶ Zur Idee der Zusammenführung und Konzentration fachlicher Bereiche vgl. Sauerwein, H. 2001

³⁷ Zur Qualifizierung von Lehrkräften zu Akteuren in regionalen Netzwerken vgl. Gerlach, H./Hamm, C./Schweers, C./Strahler, B./Tiemeyer, E./Wilbers, K. 2003, S. 117-126

Intensität der Zusammenarbeit im Netzwerk bestimmen nicht zuletzt den Umfang der notwendigen Kompetenzen. Beispielsweise kommen mit zunehmender Anzahl der Netzwerkknoten, also einer höheren Anzahl an Netzwerkpartnern, vermehrte Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten zum Tragen,³⁸ die von den Netzwerkteilnehmenden durchaus als Informations- und Kommunikationsnotwendigkeiten ausgedeutet werden können. Bei einer hohen Intensität der Zusammenarbeit in einem Netz sind eben diese Kommunikationsprozesse auch in höherem Maße zu erwarten. Neben der Anzahl der Knoten spielt auch die Dichte³⁹ des Netzwerkes eine Rolle für die Schule als Kompetenzzentrum, da eine hohe Dichte für eine Vielzahl an Beziehungen steht. Beziehungen und Kontakte gilt es anzubahnen, zu entwickeln und zu pflegen. So hat eine berufliche Schule mit starken und schwachen Beziehungen zu verschiedenen Partnern ein zusätzliches Aufgabenfeld im Bereich Beziehungsmanagement.

3 Bildungsgänge und Kooperationen

Um das Verhältnis von Bildungsgängen und Kooperationen zu betrachten, ist es notwendig, den Terminus „Bildungsgang“ zu bestimmen.⁴⁰ Wir orientieren uns dabei an der Begriffsbestimmung Buschfelds, der aussagt: „Bildungsgänge sind arbeitsteilig organisierte Formen prüfungsbezogener Lehr-Lernprozesse einer Gruppe von Lernenden zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz“.⁴¹

Die Bedeutung der Fokussierung beruflicher Handlungskompetenz wird hierbei ebenso unterstrichen, wie schon zuvor in der Begründung der Notwendigkeit von Lernortkooperation durch Günter Pätzold.

3.1 Kooperation in Bildungsgängen

Wenn nun diese Definition bereits Arbeitsteilung als Grundelement eines Bildungsganges ansieht, so ist die Überlegung, dass hier Kooperation erforderlich ist, nahe liegend, jedoch nicht zwingend, da Arbeitsteilung theoretisch durchaus auch durch eine extreme Koordination durchgeführt werden könnte und somit keiner Kooperation bedürfte. Da dies, wie die vorangestellten Ausführungen im letzten Kapitel zeigen, jedoch unserer Ansicht nach lediglich in einem theoretischen Extremfall existiert, kann auf Basis der Arbeitsteilung als Grundelement eines Bildungsganges festgestellt werden, dass in der Regel ei-

³⁸ Die Zahl der Punkte im (Di)Graphen nimmt zu und somit auch die maximal mögliche Kantenzahl.

³⁹ Die Dichte eines (Di)Graphen wird „als das Verhältnis der Größe des Digraphen [Anzahl der Kanten, Anmerkung der Autoren] zur maximalen Zahl der Kanten“ ausgedrückt. Wilbers, K. 1997, S. 64

⁴⁰ Zu verschiedenen Deutungen von Bildungsgangdidaktik vor dem Hintergrund der nordrhein-westfälischen Kollegsulen vgl. z. B. Meyer, M. A./Reinartz, A. 1998 oder Hericks, U./Keuffer, J./Kräft, H. C./Kunze, I. 2001

⁴¹ Buschfeld, D. 2002, S. 7

ne Kombination aus Kooperations- und Koordinationsaktivitäten in Bildungsgängen vorherrscht.

Bildungsgangbetrachtungen unter den Blickwinkeln ressourcenbezogene Kooperation, curriculumbezogene Kooperation und evaluationsbezogene Kooperation können diese These stützen.⁴²

Unter das Stichwort „ressourcenbezogene Kooperation“ fallen insbesondere die Aktivitäten der Ressource Personal. Die Lehrkräfte stehen der Notwendigkeit gegenüber, sich über die Arbeitspakete, die im Bildungsgang zu bewältigen sind, zu verständigen. Gemeinsame Lösung der Aufgaben spielt hier im Sinne von Kooperation ebenso eine Rolle, wie die Koordination von Aufgaben und der Zurverfügungstellung und Diskussion von Ergebnissen. Schwerpunkt der Kooperations- und Koordinationsaktivitäten ist die Bestimmung der Arbeitsanteile, die der Einzelne oder Teilgruppen der Lehrkräfte im Bildungsgang zu bearbeiten haben. Ein wesentlicher „Ort“ für die entsprechenden Festlegungen ist die Bildungsgangkonferenz. Hier gilt es auch, eine Übereinkunft über den Stellenwert der verschiedenen Arbeitsleistungen im Bildungsgang zu erzielen, wobei die zugehörige Priorität beispielsweise über Wichtigkeitseinschätzungen erfolgen kann.⁴³ Zudem gilt es, je nach Größe des Bildungsganges und der damit verbundenen Anzahl der Lehrkräfte, die Zusammenarbeit als Team oder in Teilteams verstärkt in den Vordergrund zu rücken. Auch wenn Vertrauensüberlegungen mit Blick auf berufliche Schulen zum Beispiel hinsichtlich des Vertrauensverhältnisses von Schülern und Lehrern angestellt werden, spielt für die Zusammenarbeit im Bildungsgang das Vertrauen der Lehrkräfte untereinander eine Rolle.⁴⁴

Die Abstimmung hinsichtlich der Nutzung von Räumen und der Ressource Zeit gehört entsprechend unserer vorherigen Überlegungen eher zum Bereich der ressourcenbezogenen Koordination. Da die Ressource Personal, nicht zuletzt in Form der betroffenen Subjekte im Rahmen von Kooperation, einen Hauptfokus darstellt, gilt es nun, Arbeitsaufgaben zu verdeutlichen.

Curriculare Arbeit in einem Bildungsgang bedeutet insbesondere, sich der Kooperationsanforderung zu stellen, eine didaktische Jahresplanung zu entwickeln, wobei hauptsächlich in Bildungsgängen zu Fachklassen des Dualen Systems verstärkt lernfeldorientierte Lehrpläne umzusetzen sind, was die Entwicklung von Lernsituationen für den Bildungsgang durch die im Bildungs-

⁴² Die Betrachtung der curriculumbezogenen, der ressourcenbezogenen und der evaluationsbezogenen Kooperation erfolgt in Anlehnung der von Buschfeld entwickelten Konditionen von Bildungsgängen, als wären Curriculum, Ressourcen und Evaluation. Vgl. Buschfeld, D. 2002, S. 202-203

⁴³ Entsprechende Erfahrungen aus diversen Bildungsgängen, in denen die Autoren beratend tätig sind, stellen die Grundlage für die hier gemachten Aussagen dar. Methodisch ist die Informationsgewinnung als qualitative Feldforschung zu begreifen. Vgl. zu diesem Vorgehen Lueger, M. 2000

⁴⁴ Zur Bedeutung von Vertrauen im Schulalltag vgl. Schweer, M. K. W./Padberg, J. 2002

gang tätigen Lehrkräfte als einen bedeutenden gemeinsamen Arbeitsauftrag unterstreicht.⁴⁵

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Lehrplanautonomie zu, die nach Dubs wie folgt definiert werden kann: „Die Lehrplanautonomie gibt der Lehrerschaft einer Schule (oder einer Gruppe von Schulen) das Recht, innerhalb eines verbindlichen Rahmenlehrplans (Minimallehrplan) einen schuleigenen Lehrplan zu entwickeln.“⁴⁶

Allein ein Blick in die große Anzahl von Schulen, mit denen wir bei der Entwicklung der jeweiligen didaktischen Jahresplanungen zusammenarbeiten, zeigt, wie unterschiedlich Lehrer in Bildungsgängen identischer Ausbildungsberufe an verschiedenen Schulen die Rahmenlehrpläne ausdeuten.⁴⁷

Ein gemeinsames Curriculum kann zudem dazu führen, dass Materialien entwickelt werden⁴⁸, die von mehreren Lehrenden benutzt werden. Dies ist insbesondere bei der gemeinsamen Arbeit in einer Lernsituation oder einem Set von Lernsituationen als sinnvoll anzusehen, da sich die Lernenden auf diese Weise nicht innerhalb einer Lernsituation auf die unterschiedlichen Ansätze und Materialien verschiedener Lehrkräfte einstellen müssen, sondern einen gemeinsamen Arbeitsprozess ausmachen können.

Auch im Arbeitsbereich Evaluation sind Kooperationsaktivitäten notwendig. Evaluationsinstrumentarien sind gemeinsam auszuwählen oder zu entwickeln, da eine gemeinsame Verantwortung mit hoher Wahrscheinlichkeit auch dazu führt, dass die beschlossene Vorgehensweise in stärkerem Maße von den einzelnen Lehrkräften getragen werden, was uns für Evaluation besonders wichtig erscheint, da sie leicht als rein externe Kontrolle missverstanden werden kann.⁴⁹

3.2 Kooperation zwischen Bildungsgängen

Noch in stärkerem Maße als bei der Kooperation in Bildungsgängen ist Vertrauen eine Voraussetzung für Kooperation und Koordination zwischen Bildungsgängen. Vertrauen ist für die gemeinsame Arbeit notwendig, da über Bildungsgänge hinweg die Anzahl intensiver Kontakte zwischen Lehrkräften tendenziell abnimmt.⁵⁰

Als Beispiel für eine bildungsgangübergreifende Kooperation seien die Vorbereitung und Durchführung eines pädagogischen Tages in einem Kölner Berufskolleg genannt. In einer Arbeitsgruppe, an der Vertreter verschiedener

⁴⁵ Vgl. zur schulischen Umsetzung in Bildungsgängen beispielsweise Drees, G./Pätzold, G. 2002

⁴⁶ Dubs, R. 1994, S. 29-30

⁴⁷ Dies verdeutlichen z. B. die didaktischen Jahresplanungen im Gewerk Friseur an den Standorten Köln und Münster. Vgl. die Anhänge C und D in Twardy, M./Beutner, M./Buschfeld, D. 2001

⁴⁸ Zu Überlegungen zur gemeinsamer Materialentwicklung vgl. Buschfeld, D. 2002, S. 43

⁴⁹ Zur Gefahr dieses Missverständnisses vgl. Fleskes, H. D. 2000, S. 146

⁵⁰ Entsprechende Ergebnisse liegen uns aus mehr als 15 Bildungsgängen in unterschiedlichen Berufskollegs in NRW vor.

Bildungsgänge des Berufskollegs beteiligt waren, wurde zunächst gemeinsam ein Konzept für die Gestaltung eines Pädagogischen Tages zum Themenbereich „Innerschulische Leistungsbewertung“ erarbeitet. Dieses Konzept sollte sowohl Vorstellungen entsprechen, in denen die Schule als Gesamtes repräsentiert wird, als auch den Vorstellungen und Bedürfnissen der verschiedenen Bildungsgänge Rechnung tragen. Auch hier treten Kooperations- und Koordinationsanforderungen hinsichtlich der Ressourcen, insbesondere der Personalressourcen, Zeit- und Raumressourcen, der mit der Themenstellung einhergehenden Arbeitsaufgaben mit curricularem Fokus sowie der Evaluationsaufgaben, welche in Bezug auf den pädagogischen Tag zum Tragen kommen, auf. Ein ähnliches Phänomen entsteht, wenn in einer berufsbildenden Schule ein Schulprogramm entwickelt werden soll, bei dessen Erstellung Bildungsgänge zusammenarbeiten, also kooperieren, und in bestimmten Arbeitsbereichen nebeneinander arbeiten, also koordiniert werden müssen.

4 Systematisierung der Kooperationsfelder

Die zuvor betrachteten inneren und äußeren Kooperationsfelder einer berufsbildenden Schule können in der folgenden Graphik zusammengeführt werden.

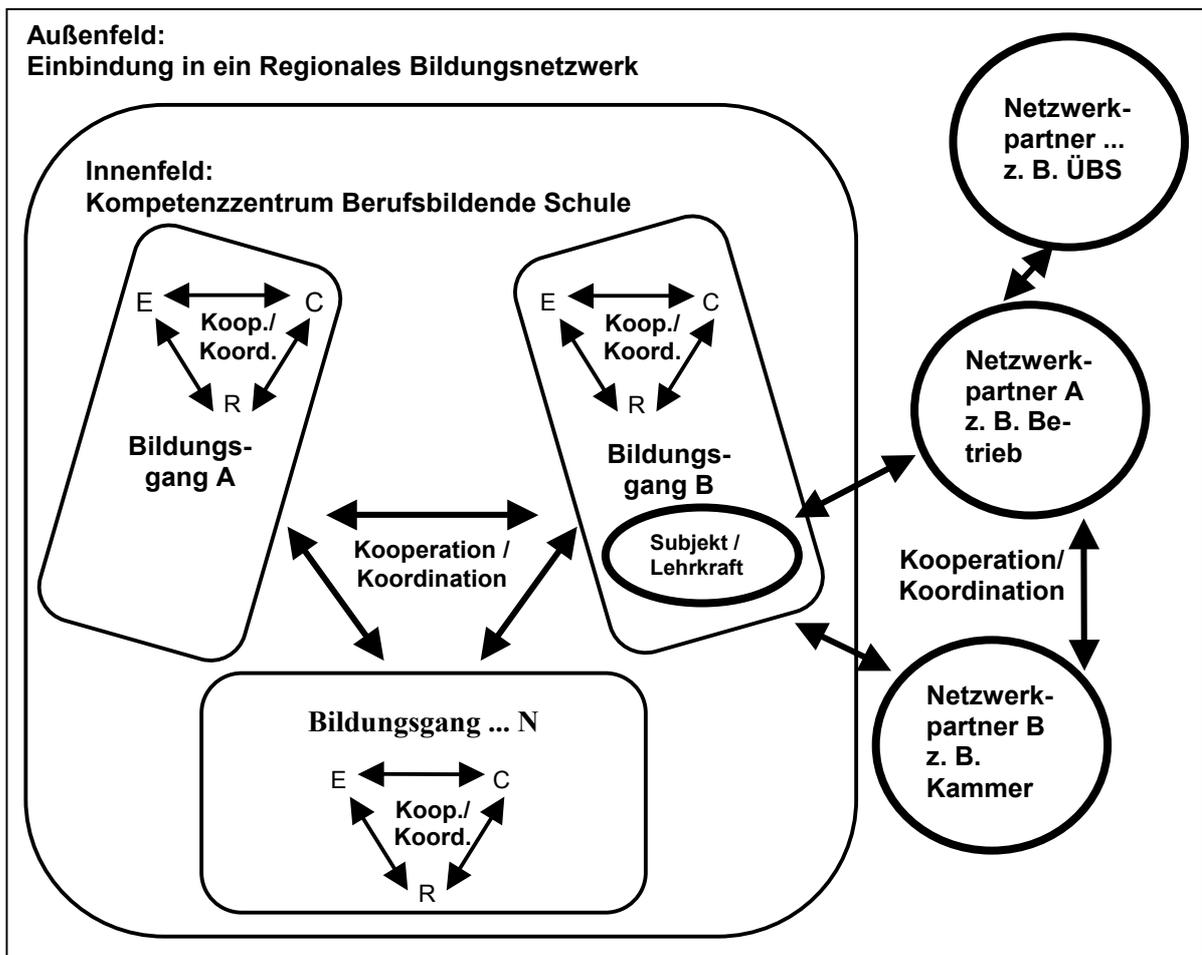


Abb. 6: Systematisierung der Kooperationsfelder von berufsbildenden Schulen

Dabei existieren in Bildungsgängen Kooperations- und Koordinationsbeziehungen unter dem Fokus der Thematisierung von Ressourcen (R), curricularen (C) und evaluationsbezogenen (E) Arbeiten. Zudem bestehen im Kompetenzzentrum Schule Kooperations- und Koordinationsaktivitäten zwischen Bildungsgängen sowie zwischen dem Kompetenzzentrum und dem Lernortkooperationspartner Betrieb bzw. dem Netzwerk, in welches das Kompetenzzentrum eingebettet ist.

Vertrauen kann dabei sowohl als personale als auch als situative Variable angesehen werden. Werden beide Aspekte berücksichtigt, kann von einer Beziehungsvariablen gesprochen werden.⁵¹ Das Subjekt, sprich in unseren Falle die Lehrkraft, das einem anderen Subjekt vertraut, erlebt in diesen Feldern Vertrauenskonkordanz im Sinne einer Übereinstimmung seiner Erwartung mit der Realität oder Vertrauensdiskkordanz, also eine Diskrepanz zwischen seiner Erwartung mit erlebter Realität.⁵² Dies geschieht, da Vertrauen immer das Risiko einer Enttäuschung birgt.⁵³ Das Risiko nimmt mit zunehmender Überschreitung von Feldgrenzen zu. So ist das Vertrauen innerhalb eines Bildungsganges, nach unseren Erfahrungen, größer als das Vertrauen zwischen Subjekten verschiedener Bildungsgänge und wesentlich größer als das Vertrauen zu Subjekten außerhalb des Innenfeldes eines Kompetenzzentrums.

Literatur

- Berger, K./Walden, G.: Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule – ein Ansatz zur Typisierung. In: Berufspädagogik in Wissenschaft und Praxis (1994), 2, S. 3-8
- Beutner, M./Göckede, B.: Bildungsgänge, Kammern und Überbetriebliche Ausbildungsstätten in Netzwerken mit Kompetenzzentren. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 17 (2002), 33, S. 17-44
- Beutner, M./Göckede, B./Horstmann, B.: Lehrerbildung in Europa. Welche europabezogenen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte? Überlegungen auf Basis von Ansätzen aus Finnland, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 18 (2003), 34, S.169-192
- Beutner, M./Scheel, B.: Betriebsprojekttag Inhaltliche Ausgestaltung zwischen Praxis-, Handlungs- und Fachorientierung sowie anknüpfende Bestimmung des Typs der Lernortkooperation. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 17 (2002), 32, S. 123-150
- Beutner/Twardy, M.: Auf dem Weg zum Kompetenzzentrum. Schule zwischen didaktisch-curricularen Überlegungen und dem Aufbau von Bildungsnetzwerken. In: Kirchhoff, U./Trilling, G.: Öffentliche Wirtschaft, Sozialwirtschaft und Daseinsvorsorge im Wandel. Zum Spannungsfeld von europäischer Wettbewerbsordnung und Allgemeininteresse. Regensburg 2002, S. 415-436
- Beutner, M./Twardy, M.: Wirtschaftspädagogische Sichtweise der Spannungsverhältnisse in der Lehrerbildung vor dem Hintergrund des Lernfeldansatzes unter Berücksichti-

⁵¹ Vgl. Schweer, M./Thies, B. 2003, S. 5-7

⁵² Zu Vertrauenskonkordanz und -diskkordanz vgl. Schweer, M./Thies, B. 2003, S. 9

⁵³ Vgl. Schweer, M./Thies, B. 2003, S. 13

- gung des Komplementaritätsprinzips. In: Dubs, R. (Hrsg.): Wirtschaftliche Bildung in Theorie und Praxis. Aktuelle Fragen und Probleme. St. Gallen 2004 (im Druck)
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Rolle und Beitrag berufsbildender Schulen. Bonn 2002
- BLBS – Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e. V.: Entschließung. Berufliche Schulen – Kompetenzzentren für die Region. (21. Deutscher Berufsschultag in Freiburg, 10. bis 12.05.2001).
Download: <http://www.blbs.de/aktuelles/positionen/entschl-1.pdf>, 17.12.2003
- BLBS Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen: Berufliche Schulen Bildungszentren mit hoher Kompetenz. Reformkonzept des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e. V. (BLBS), ohne Ort 1999
- Buschfeld, D.: Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine wirtschaftspädagogische Studie. Köln 1994
- Buschfeld, D.: Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzeptes. Köln 2002
- Drees, G./Pätzold, G.: Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Bochum 2002
- Dubs, R.: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart 1994
- Dubs, R.: New Public Management. Eine zukunftsweisende Reformstrategie für die Bildungsverwaltung. In: Lehmann, R.H./Venter, Gy./Buer, J. van/Seeber, S./Peek, R. (Hrsg.): Erweiterte Autonomie für Schule. Bildungscontrolling und Evaluation. Berlin 1997, S. 49-59
- Dobischat, R./Düsseldorff, K./Euler, D./Roß, R./Schlausch, R./Wilbers, K.: Berufsschulen auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren? Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von Berufsschulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Duisburg 2002
- Fleskes, H. D.: Evaluation und Schulprogramm. In: Franke, U./Kliebisch, U. W. (Hrsg.): Thema: Schulprogramm. Gute Schule zwischen Qualitätssicherung und Evaluation. Hohengehren 2000, S. 143-151
- Gerlach, H./Hamm, C./Schweers, C./Strahler, B./Tiemeyer, E./Wilbers, K.: Das Curriculum für die Qualifizierung von Lehrkräften zu Akteuren in regionalen Netzwerken. In: Strahler, B./Tiemeyer, E./Wilbers, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren. Konzepte. Lösungen. Bielefeld 2003, S. 117-126
- Hericks, U./Keuffer, J./Kräft, H. C./Kunze, I.: Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen 2001
- Jansen, D.: Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Opladen 1999
- Jongbloed, H. C.: Fachdidaktik und Entscheidung, WBST, Band 6. Düsseldorf 1984
- Jongbloed, H. C.: „Komplementarität“ als Prinzip beruflicher Bildung – oder Warum der „Lernfeldansatz“ weder dem Grunde nach funktionieren noch seine eigenen Ziele erreichen kann. Teil I : Kritik der Lernfelder. In: Jongbloed, H. C.: „Lernfelder“ und „Komplementarität“. Kiel 2003, S. 1-21
- Kurz, S.: Projekt REBIZ. Das Bremer Projekt „Weiterbildung berufsbildender Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren (REBIZ)“ im Kontext bundesweiter Entwicklungen. In: berufsbildung 56 (2002), 78: Regionale Kompetenzzentren.
- Lewin, K.: Definition des „Feldes zu einer gegebenen Zeit“ (1943). In: Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1963, S. 86-101

- Lewin, K.: Verhalten und Entwicklung als eine Funktion der Gesamtsituation (1946). In: Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1963, S. 271-329, insbesondere S. 272
- Lewin, K.: Analyse der Begriffe Ganzheit, Differenzierung und Einheitlichkeit (1941). In: Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1963, S. 330-361
- Lewin, K.: Grundzüge der topologischen Psychologie. Bern/Stuttgart/Wien 1969
- Lisop, I.: Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leitfaden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen. Frankfurt a. M. 1998
- Lueger, M.: Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien 2000
- Meyer, M. A./Reinartz, A.: Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen 1998
- Pätzold, G.: Lernortkooperation – pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik (1991), 11, S. 37-49
- Pätzold, G.: Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung – Bedingungen, Praxis und Entwicklungsperspektiven. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Ideen-Realisationen – Innovationen. Neue Wege des Lernens. Zusammenwirken der Lernorte. Perspektiven durch die Kollegschulen in Ostwestfalen-Lippe. Soest 1995, S. 19-20
- Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld 1998
- Rüegg-Stürm, J.: Was „ist“ eine Unternehmung. Ein Unternehmensmodell zur Einführung in die Grundkategorien einer modernen Managementlehre. Diskussionsbeitrag Nr. 36 des IfB-HSG, ohne Ort 2000
- Sauerwein, H.: Gerade und ideale Voraussetzungen für ein Kompetenzzentrum. In: Franz-Oberthür-Schule Städtisches Berufsbildungszentrum I Würzburg (Hrsg.): Franz-Oberthür-Report 2000/2001. Jahresbericht des Städtisch Gewerblichen Berufsbildungszentrums I Würzburg. Würzburg 2001
- Schweer, M. K. W./Padberg, J.: Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung. Neuwied/Kriftel 2002
- Schweer, M./Thies, B.: Vertrauen als Organisationsprinzip. Perspektiven für komplexe soziale Systeme. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 2003
- Twardy, M./Beutner, M./Buschfeld, D.: Abschlussbericht. Modellversuch der Bundes-Länder-Kommission „Erprobung flexibler Unterrichtsorganisationsmodelle“. Flex. In: Bezirksregierung Münster: Erprobung flexibler Unterrichtsmodelle. Münster 2001
- VLW – Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen: Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen zu Kompetenzzentren. Karlsruhe 2002
- Wilbers, K.: Netzwerke in der Wirtschaftspädagogik. Überblick – Graphentheoretische Rekonstruktion – Konzeptionelle Grenzen aus systemtheoretischer Sicht. Kevelaer 1997
- Wilbers, K.: Zur Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003), 1, S. 61-106

Rolf Dobischat, Karl Düsseldorf und Ruth Roß

**Konzeptionelle Ansätze regionaler Kompetenzzentren.
Potenziale berufsbildender Schulen für die Entwicklung
und Gestaltung von Lernortkooperationen.
Erfahrungen aus einem Modellversuch**

Vorbemerkungen: Günter Pätzold gilt seit geraumer Zeit als prägnanter Vertreter der Idee der Lernortkooperation in der beruflichen Bildung und als einer derjenigen, die die verschiedenen Aspekte des Anspruchs an Lernortkooperation kontinuierlich formuliert und praktisch sowie empirisch die Implementation und Umsetzung von Lernortkooperation unterstützt und beforscht haben (vgl. u. a. Pätzold 1990; 1991; 1998; 1999). Um dieses Engagement für den Jubilar entsprechend zu würdigen, beschreiben wir nachfolgend Modellversuchserfahrungen aus dem BLK-Förderprogramm KOLIBRI, die wir im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung über den Zeitraum von mehr als drei Jahren sammeln konnten. Die Verbindung zu Günter Pätzold ist speziell auch hier erkennbar: im selben Programm haben er und seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ebenfalls im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung das Modellversuchsprojekt INTRALOK unterstützt und die Erfahrungen vielfältig aufbereitet und reflektiert (vgl. z. B. Busian/Pätzold/Riemann 2003). Wir hoffen mit unserem Beitrag für die von Günter Pätzold thematisierten Kooperationsaspekte Anregungen zu bieten, indem wir zwei im Grundsatz verschiedene Modellvarianten berufsschulischer Entwicklungen, in deren Zentrum Lernortkooperation steht, differenziert darstellen und so seine These, Lernortkooperation in der beruflichen Bildung sei grundsätzlich polymorph zu verstehen, unterstreichen.

1 Das Verbundprojekt

Das Verbundprojekt „Aus- und Weiterbildungspartnerschaften in der beruflichen Bildung“ (A uW) wurde im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“ (KOLIBRI) vom 1. August 2000 bis zum 31. Dezember 2003 durchgeführt. Partner waren dabei der rheinland-pfälzische Schulmodellversuch KOMPZET und der saarländische Schulmodellversuch BARI. Sie arbeiteten an je unterschiedlichen Fragestellungen des Modellversuchsprogramms mit und brachten dazu jeweils eine Bandbreite verschiedener Projekte ein. Darüber hinaus gab es auch folgende gemeinsame Fragestellungen, zu denen an allen beteiligten Standorten Antworten gesucht wurden:

- Wo liegen die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen, die durch den gesetzlichen Rahmen vorgegebenen Aufgaben der beruflichen Bildung durch

neue Informations-, Qualifizierungs- und Beratungsangebote zur Entwicklung der betrieblichen Humanressourcen in der Region zu ergänzen und qualitativ zu verbessern?

- Welche organisatorischen Strukturen bzw. Gremien, in denen relevante regionale Akteure sich einbringen können, sind für diese Zielsetzung zu entwickeln?
- Welche personellen und institutionellen Rahmenbedingungen sind erforderlich, um die beruflichen Schulen als Einrichtungen zur Verbesserung des innovativen Potenzials in den Regionen nach innen und nach außen fortzuentwickeln?
- Welches Dienstleistungsprofil ist für ein regionales Kompetenzzentrum (KOMPZET) bzw. für ein regionales Innovationsszentrum (BARI) zu erarbeiten?
- Mit welchen Pilotprojekten im Verbund mit der ausbildenden Wirtschaft und den regionalen Bildungsträgern kann das innovative Milieu in der Region verbessert werden?

Beide Länderprojekte wurden bei ihrer Arbeit im Modellversuch vom Fachgebiet Wirtschaftspädagogik der Universität Duisburg-Essen wissenschaftlich begleitet.

2 KOMPZET: Rahmendaten und konzeptioneller Zuschnitt

KOMPZET steht einerseits für den rheinland-pfälzischen Schulmodellversuch „Berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildungspartnerschaften“ und andererseits für die „Zwillingspartnerschaft“ mit dem rheinland-pfälzischen Wirtschaftsmodellversuch „Entwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten zu Zentren für kompetente regionale Aus- und Weiterbildungspartnerschaft“. Während der Schulmodellversuch an den Standorten Bitburg, Prüm und Wittlich durchgeführt wurde und somit alle drei Schulen Verbundpartner von BARI waren, war lediglich die Berufsbildende Schule (BBS) Wittlich „Zwillingspartner“ des Überbetrieblichen Ausbildungszentrums Wittlich (ÜAZ) im Wirtschaftsmodellversuch.

Die drei KOMPZET-Schulen beteiligten sich jeweils mit einer Vielzahl (Bitburg 7, Prüm 9, Wittlich 10) verschiedenartiger Projekte am Modellversuch (vgl. Dobischat/Erlewein 2003, S. 24 ff.). Diese wurden zeitweise von bis zu 35 unmittelbar beteiligten Lehrkräften in unterschiedlichen Teamkonstellationen durchgeführt. Alle Projekte aufzuzählen oder gar zu erläutern, würde den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen; zum besseren Verständnis lediglich kurz Folgendes: Es ging in diesen Vorhaben – programmgemäß stets in Kooperation mit Externen – auf der operativen Ebene um Teilziele in den Bereichen Benachteiligtenförderung, Schulsozialarbeit, Berufsorientierung

und Berufswahlvorbereitung, Wahlpflichtfachangebote, die Professionalisierung des Personals insgesamt oder bezogen auf ausgewählte Themen, die Initiierung und Etablierung neuer Berufe, um Zusatzqualifikationen, Modulkonzepte mit Verbindung zur Weiterbildung u. v. a. m. – und zwar hauptsächlich im gewerblich-technischen Bereich, aber auch in den Bereichen Sozialwesen und Hauswirtschaft. Strategisch und als Hauptziel ging es den Modellversuchsakteuren umfassend um die Entwicklung ihrer Schulen zu regionalen Kompetenz- bzw. Berufsbildungszentren, die durch Leistungskonzentration bzw. Spezialisierung einerseits und andererseits durch Leistungserweiterung, etwa durch die Realisierung von Weiterbildungsangeboten bis hin zu zertifizierten Lehrgängen, eine über die klassische Rollen- und Funktionszuweisung für berufliche Schulen hinausgehende Positionierung erreichen wollten.

Besonderes Kennzeichen von KOMPZET war seine Komplexität und Größe, was sowohl Vorteile als auch Schwierigkeiten mit sich brachte. So trugen beispielsweise der insgesamt hohe Koordinations- und Kooperationsaufwand sowie die Tatsache, dass bereits KOMPZET-intern ein Transfer zwischen den Partnern praktiziert wurde, u. a. dazu bei, dass eher selten Anregungen bei anderen KOLIBRI-Modellversuchen – selbst beim saarländischen Verbundpartner BARI – gesucht wurden. Zudem konnte die wissenschaftliche Begleitung nicht alle Einzelvorhaben laufend und in der eigentlich erforderlichen Intensität unterstützen, sondern lediglich ausgewählte Aktivitäten punktuell begleiten. Dies zumal die einzelnen Projekte jeweils nahezu alle Maßnahmenbereiche des Programms KOLIBRI bearbeitet haben und sich damit sowohl für die unmittelbaren Projektakteure als auch für die wissenschaftliche Begleitung ein in der Komplexität nicht vollständig zu bearbeitendes Entwicklungsfeld ergab.

Perspektive für die Entwicklung der rheinland-pfälzischen Schulen zu Kompetenzzentren ist explizit die Region bzw. die Wirtschaft. Das heißt, im Sinne des dahinter stehenden Regionalisierungskonzeptes (vgl. u. a. Derenbach 2002; Weishaupt 2002) setzt man an zwecks Optimierung endogener regionaler Potenziale auf das Zusammenwirken möglichst vieler relevanter Aktivitäten, Akteure und Kompetenzen zur Entwicklung von Humanressourcen in einem nicht näher definierten Funktionsraum Region. Im Kern geht es also um das ambitionierte Ziel der Optimierung von Aus- und Weiterbildung als *dem* Medium von Regionalentwicklung. Dies impliziert zugleich den Anspruch, dass Qualifizierung selbst einen umso bedeutenderen regionalen Standortfaktor darstellt, je besser es gelingt, alle diesbezüglichen, endogen verfügbaren Ressourcen transparent zu machen, gezielt zu bündeln und den regionalen Nachfragestrukturen anzupassen. Es ging im Modellversuch folglich nicht nur darum, zu erproben, inwiefern das Leistungsspektrum berufsbildender Schulen über deren Kernaufgaben hinaus qualitativ und quantitativ erweiterbar ist, sondern auch und nicht zuletzt darum, wie dadurch in Kooperation mit anderen ein gezielter Beitrag zur Regionalentwicklung bzw. zur Entwicklung der regionalen Wirtschaft erbracht werden kann. Entsprechend wurde an allen drei

Schulstandorten als übergeordnetes Vorhaben jeweils der Versuch einer Initiierung, „Optimierung und Pflege eines regionalen Netzwerks für den Bereich der Berufsbildung“ und die „Institutionalisierung des regionalen Berufsbildungsdialogs“ unternommen (Roß 2003).

Dabei sollte der Standort Wittlich eine Vorreiterrolle spielen. Hier gingen die Initiatoren davon aus, dass bei den regionalen Akteuren sowohl ein Bedarf an regionaler Koordination in Bezug auf die berufliche Bildung als auch die Einsicht in die Notwendigkeit, Synergien nutzbar zu machen, bereits gegeben bzw. erwartbar sei. Ferner wurde vorausgesetzt, dass die Modellversuchsakteure BBS und ÜAZ über eine hinreichende Bekanntheit und eine entsprechende Ansehen verfügen, um als Promotoren zu wirken. Eine weitere Grundannahme war, dass es gelingen würde, relevante Akteure trotz der Wettbewerbssituation auf gemeinsame Ziele zu verpflichten.

Realisieren wollte man das ehrgeizige Vorhaben in Wittlich zunächst über einen Beirat, der von den Modellversuchsverantwortlichen initiiert, in der Startphase von der gemeinsamen Modellversuchsgeschäftsstelle der BBS Wittlich und des ÜAZ begleitet und schließlich als eigenständige, entscheidungsbefugte regionale Planungs- und Steuerungsinstanz etabliert werden sollte. Gedacht war deshalb an eine „hochkarätige“ Besetzung dieses Gremiums mit Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft, der Gewerkschaften, der Kammern, der Politik, der Bildungsträger, der Wohlfahrtsverbände, der Kirchen, der Arbeitsverwaltung etc. Die Bereitschaft der angesprochenen Institutionen/Personen sich hier einzubringen blieb jedoch trotz intensiver Akquisebemühungen gering. D. h., einerseits erwiesen sich die Ziele als zu hoch gesteckt sowie die vorausgesetzten „Grundannahmen“ (s. o.) als zu optimistisch und andererseits gab es mittlerweile mit dem Projekt „Lernende Region“ der Handwerkskammer Trier ein konkurrierendes und für potenzielle Beiratsmitglieder offensichtlich attraktiveres Vorhaben.

Die Idee, über einen Beirat als Input-/Impulsgeber bei der Planung sowie als Steuerungsgremium für die Koordinierung der Durchführung und Evaluation von Maßnahmen den Weg für ein regionales Berufsbildungsnetzwerk zu bereiten, war damit zunächst gescheitert. So gibt es den Beirat zwar, er konnte jedoch nicht einmal annähernd diese ihm ursprünglich zgedachte Bedeutung erlangen. Als Konsequenz daraus wurde beschlossen, nunmehr mit Hilfe eines bereits etablierten Gremiums – dem Arbeitskreis Schule-Wirtschaft – weiter zusammenzuarbeiten, d. h. die schulische Präsenz und das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer dort zu verstärken sowie gezielt eigene Ideen/Ansätze dort einzubringen. Die Koordinationsfunktion verblieb einstweilen bei der gemeinsamen Geschäftsstelle der „Zwillingspartner“.

Nachdem die Beiratslösung schon in Wittlich nicht tragfähig gewesen war, fehlte folglich auch das Transfermodell für Bitburg und Prüm. „Dem Ziel, regionales Berufsbildungszentrum zu werden, ist man dennoch an jedem der drei Schulstandorte während der Modellversuchslaufzeit aus Sicht der Betei-

lichten einen Schritt näher gekommen. Die Netzwerkbildung begann dezentral auf der operativen Ebene der Lernortkooperationen in jedem der Teilprojekte. Dabei mussten die insgesamt 26 Projektteams jeweils für sich einen geeigneten Weg finden, mit dem Defizit umzugehen, dass es für ihre Region nun doch (noch) keine zentrale Instanz für das Matching von Angebot und Nachfrage (Klärungen von Qualifizierungs- und Beratungsbedarfen, Planung und Empfehlung von Schwerpunktsetzungen etc.) gibt“ (Roß 2003).

Sieht man von diesen Schwierigkeiten ab, so überwogen im Modellversuch KOMPZET insgesamt die zahlreichen größeren und auch kleineren Erfolge. Viele davon sind sicher genau diesem nicht unproblematischen Ansatz, eine große Zahl unterschiedlicher Aktivitäten im Modellversuch auf den Weg zu bringen, zu verdanken. Ein so dichtes und ausgedehntes Netz von regionalen Kooperationsbeziehungen hätte sicher ohne einen entsprechend breit angelegten Modellversuch nicht bzw. nicht so rasch und nachhaltig entstehen können. Die Vielzahl der Aktivitäten im Modellversuch hat vermutlich auch entscheidend dazu beigetragen, den Bekanntheitsgrad und die Reputation der Schulen in ihrem Umfeld insgesamt deutlich zu erhöhen. Die „Kompetenz“ der Schulen hat sich in der Außenwahrnehmung – zumindest was die besonders erfolgreichen Bereiche betrifft – erhöht und mit der jeweils schulintern angebahnten Entwicklung ist man dem Ziel, Schulen zu Kompetenzzentren weiterzuentwickeln und in der Region zu etablieren, einen entscheidenden Schritt näher gekommen.

Zwar konnte aufgrund der Vielzahl unmittelbar Modellversuchsbeteiligter erst spät eine geeignete Form für die Zusammenarbeit im Modellversuch gefunden und fruchtbar gemacht werden. Mit der gewählten Lösung – Workshops mit Arbeitsgruppen quer zu den Schulstandorten und Einzelprojekten, dafür ausgerichtet nach den Maßnahmebereichen des Programms KOLLIBRI – konnten Synergieeffekte entstehen, die sonst so nicht möglich gewesen wären, obwohl anfangs deutliche Vorbehalte gegen eben diese Maßnahmenstruktur bei allen Beteiligten vorherrschten. Der Modellversuch hat mit den gemeinsamen Aktivitäten entscheidend dazu beigetragen, dass die eingebundenen Schulen zusammengewachsen sind und darüber hinaus zu erwarten ist, dass hier Begonnenes und Bewährtes fortgeführt und ausgebaut wird. Als besonders hilfreich empfanden die Lehrerinnen und Lehrer den schulübergreifenden Erfahrungsaustausch untereinander. Dadurch sind gemeinsam Ideen entwickelt worden, die innerschulisch und im „Tagesgeschäft“ so sicher nicht entstanden wären.

In einem so großen Modellversuch konnte insgesamt ein Fundus an Produkten – Konzepten und Materialien – entstehen, von dem die „Produzenten“ einerseits weiterhin selbst noch profitieren können und der andererseits auch zum Transfer an Dritte geeignet ist. Hinzu kommt eine Fülle von als ebenso wertvoll einzuschätzenden Prozesserfahrungen. Viele der in den Modellversuch eingebrachten Einzelvorhaben hätten zwar voraussichtlich auch ohne den Modellversuch stattgefunden, wären nach Ansicht der Akteure vor Ort jedoch si-

cher nicht in dieser Intensität und so zielgerichtet durchgeführt werden. Hier waren die Struktur und die Ressourcen des Modellversuchs hilfreich. So stellten die Lehrerinnen und Lehrer rückblickend fest, dass sie unter diesen Rahmenbedingungen mehr Freiheiten, mehr Unterstützung, mehr Zeit, aber auch den sicherlich notwendigen Erfolgs- und Termindruck sowie entsprechende Erfolgserlebnisse hatten.

Nachdem gegen Ende des Modellversuchs auch für anfängliche Skeptiker überall kleine und große Erfolge unübersehbar waren, hatte die Motivation der Beteiligten zum Schluss insgesamt ein hohes Niveau und die Wahrscheinlichkeit, dass einmal in Gang gekommene Gespräche und Kooperationen nach Ende des Modellversuchs in Eigenregie fortgesetzt werden, ist groß.

3 BARI: Rahmendaten und konzeptioneller Zuschnitt

Das Projekt BARI (Berufsbildungszentren als regionale Innovationszentren) war Teil des erwähnten Modellversuches (MV) AuW und hatte seine Erprobungsstandorte am TG BBZ (Technisch-gewerbliches Berufsbildungszentrum) in Sulzbach und am KBBZ (Kaufmännisches Berufsbildungszentrum) in Saarlouis/Saarland. Unter einer gemeinsamen Modellversuchsgeschäftsführung, in der die Gesamtprojektleitung von einem Mitarbeiter des LPM (Landesinstitut für Pädagogik und Medien, eine zentrale Einrichtung der Lehrerfortbildung) und die operative Geschäftsführung von zwei Geschäftsführern (Lehrer je einer der beteiligten Schulen) wahrgenommen wurden, bestand eine Koordinations- und Clearingstelle, die die Durchführung und ggf. Verzahnung der MV-Aktivitäten kooperativ und umfassend bewältigte. Zu den Aufgaben der Geschäftsführung gehörten u. a.: Detailplanung des MV, Mittelbewirtschaftung, also Planung, Beantragung, Buchhaltung und Ausgabenkontrolle/Belegprüfung, Koordination zwischen MV-Durchführung und MV-Begleitung, Entwicklung und Realisierung eines Public-Relation-Konzeptes, die Gestaltung interner Kommunikations- und Informationsprozesse, die Wahrnehmung von Außenkontakten und die MV-Dokumentation.

Inhaltlich standen im Mittelpunkt der BARI-Aktivitäten folgende Vorhaben: Im Bereich der kaufmännischen Ausbildung (KBBZ) konzentrierte man sich von Beginn an auf den Maßnahmebereich 2 des Förderprogramms KOLIBRI: *Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindung zur beruflichen Weiterbildung*, und zwar in folgenden Projektgruppen (vgl. zum MV BARI: Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorff u. a. 2003).

Projektgruppe: *Aufbau und Institutionalisierung eines Kooperationsnetzes*

Hier wurde gezielt der erfolgreiche Versuch unternommen, betriebliche Partner aus der Region Saarbrücken/Saarlouis, aber auch aus dem benachbarten Frankreich (Civray, diverse Unternehmen) und Belgien (Antwerpen, Hafengesellschaft LILLO) sowie aus München (BMW als global operierendes Unternehmen)

nehmen) dauerhaft für Kooperationsvorhaben in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung zu akquirieren und schulisch-betriebliche bzw. schulisch-institutionelle Kooperationen für Lernprojekte vielfältiger Art zu etablieren. Inhaltlich wurde Auszubildenden im Groß- und Außenhandel u. a. ermöglicht, im bilingualen Kontext zu lernen, vor Ort (Bundesamt für Finanzen/Saarlouis) mit einer Behörde Erfahrungen der Umsatzsteuerfestsetzung bzw. -erstattung einzuüben, Aspekte der Außenhandelsfinanzierung, von Außenhandelsrisiken, Instrumente der Außenhandelsfinanzierung und Verfahren des Außenhandelszahlungsverkehrs praxisnah zu erfahren u. a. m. Mit den regionalen Partnern zusammen wurden Warenwirtschaftssysteme entwickelt, Aufgabenfelder des Personalwesens abgearbeitet, logistische Dienstleistungsanforderungen im Handel erkundet. Kurz: Hier wurden Auszubildende in diverse berufliche Praxisfelder eingeführt, für deren Praxisbezug allein die berufsschulischen Vermittlungsmöglichkeiten so nicht ausgereicht hätten und auch nicht die Möglichkeiten des jeweils einzelnen Ausbildungsbetriebes.

Projektgruppe: *Integrative Ansätze in der Ausbildung*

Ziel der Aktivitäten dieser Projektgruppe war es, fachgebundenen Unterricht zunehmend durch fächerübergreifende Lernsequenzen und vernetzte Curricula abzulösen und durch Lernen in differenzierten Organisationsformen (projektorientiertes Lernen) handlungsorientiert auszurichten. Besonders die Fächer Internationale Wirtschaftsbeziehungen, Fremdsprachen und Informatik sowie Arbeitsmethodik folgten hier dem interdisziplinären und methodisch variierten Ansatz (projektbezogen, softwaregestützte Selbstlernmodule). Der Anwendungsbezug wiederum konnte nicht unwesentlich durch die Kontakte, die sich aus der Arbeit der Projektgruppe „Aufbau und Institutionalisierung eines Kooperationsnetzes“ ergaben, intensiviert werden.

Projektgruppe: *Aus- und Weiterbildung*

Diese Arbeitsgruppe konzentrierte ihre Bemühungen darauf, in den prüfungsrelevanten Fächern für den Beruf Groß- und Außenhandelskauffrau/-mann ein Differenzierungs- und Vertiefungskonzept zu erarbeiten. Es sollte bereits während der Ausbildung der Nachweis ermöglicht werden, über das normale Ausbildungsniveau hinausführende Handlungskompetenzen zu erwerben und hier zertifizierte Lehrgänge zu etablieren. Mit den vor dem Prüfungsausschuss der IHK möglichen Zusatzprüfungen im Themen- und Handlungsfeld: Internationale Wirtschaftsbeziehungen/Präsentationstechnik und mit der Zusatzqualifikation Fremdsprache ist dies bereits gelungen, und die Module sind inzwischen in die Lehrerausbildung am Landesseminar, das dem KBBZ angegliedert ist, integriert. Die kammerbezogene Ausrichtung der Aktivitäten eröffnet hier die Verbindung zwischen Aus- und Weiterbildung.

Am TG BBZ Sulzbach konzentrierte man sich auf den Maßnahmebereich 5 des Programmtägers: *Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung der Lernortkooperation*, und verfolgte die Projektziele hier in vier Projektgruppen.

Projektgruppe: *Berufsfindung*

Im Zentrum der Aktivitäten dieser Projektgruppe stand angesichts der nachlassenden Attraktivität technisch-gewerblicher Ausbildungsberufe für Schulabgänger eine inhaltlich verbesserte und über den Zugang zu Informationen optimierte Informationspolitik des BBZ. Hier wurde, unterstützt durch Kooperationen mit der Arbeitsverwaltung, der IHK, der HWK, den regionalen Betrieben und benachbarten Berufsbildungszentren eine praxisnahe Berufsinformation ermöglicht, die sich einerseits auf die Einrichtung eines Internetportals (<http://www.saarzubi.de>) und andererseits auf kooperativ durchgeführte Informationsveranstaltungen für Eltern, Schüler, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen und an beruflichen Schulen, Berufsberater und weitere Interessierte unter dem Motto „Berufe konkret“ stützte.

Projektgruppe: *Erlebniswerkstatt*

Grundintention dieser Projektgruppe war es, das zweiwöchige Betriebspraktikum für Schüler/innen durch eine Möglichkeit zu ergänzen, sich auch dauerhaft in einer Erlebniswerkstatt über technisch-gewerbliche Berufe informieren und Praxiserfahrungen sammeln zu können. Dafür richtete man einen so genannten *TecPoint* ein, dessen Gestalt und Funktion im Laufe des MV an Möglichkeiten und Bedürfnisse der Informationssuchenden angepasst wurde und für dessen Inanspruchnahme man breit warb. Zusätzlich implementierte diese Projektgruppe am BBZ ein so genanntes duales Berufsgrundschuljahr, in dessen Zentrum betriebliche Praxisteile (im Gegensatz zu sonst oft üblichen Praxisteilen in der schulischen Lehrwerkstatt) und eine genaue Abstimmung mit den Betrieben stehen.

Projektgruppe: *Entwicklung von Ausbildungsmodulen und Kooperationsverfahren für den Ausbildungsberuf Mechatroniker/in*

Diese Projektgruppe hat sich mit der Einrichtung eines Arbeitskreises „Mechatroniker“ (mit Kammermitgliedern, Betriebsvertretern, Lehrern, Ausbildern) und der Entwicklung und Erprobung von Unterrichts- und Ausbildungskonzepten und -modellen für den neuen Beruf Mechatroniker die Aufgabe gestellt, eine variantenreiche und betrieblich vernetzte ausbildungsbezogene Implementation der Auszubildungserprobung durchzuführen. Die Aktivitäten werden dabei sowohl schulintern als auch betrieblich projektbezogen praktiziert; die Teilnahme am bundesweiten Ausbildungswettbewerb der Firma PHOENIX-CONTACT in Blomberg zeigt hier, dass dieses Engagement nicht regional begrenzt wird und weitreichende Transferleistungen anvisiert wurden. Zusätzlich fließen die Ergebnisse, die die Projektgruppe erzielt, in die Arbeit des LPM (Qualifizierung von Lehrern und Ausbildern) ein. Die breite Aufstellung der Projektaktivitäten wird u. a. auch daran ersichtlich, dass ja die Gesamtleitung des saarländischen MV BARI in den Händen des Verantwortlichen für die gewerblich-technischen Berufe im LPM liegt, also desjenigen, der auch für die Umsetzung der Mechatronikerausbildung verantwortlich zeichnet (vgl. Ulmer/Gütter 2003).

Projektgruppe: Fort- und Weiterbildung. Ermittlung des Weiterbildungsbedarfes und Erstellung von Weiterbildungsangeboten

Diese Projektgruppe ermittelt gezielt den Fort- und Weiterbildungsbedarf der Unternehmen in der Region. Dem TG BBZ ist eine Fördergesellschaft (FöGe) angegliedert, die sich seit geraumer Zeit als kompetenter Träger von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen etabliert hat und besonders den KMU ermöglicht, die notwendige Qualifizierungsanpassung ihres Personals regional durchzuführen. Die FöGe hat bereits bei ihrer Gründung gerade dies als Ziel verfolgt: Nur wenn kleine und mittlere Unternehmen betriebsgerechte und technisch-technologische Humankapitalanpassungen vornehmen können, ist ein regional ausreichender Unternehmensbestand potenziell gewährleistet und sind Voraussetzungen für Struktur- und Unternehmensanpassungen möglich. In Verbindung mit einem BBZ, also einem Ausbildungsanbieter/Ausbildungsbeteiligten können inhaltlich mit der Ausbildung besonders gut abgestimmte und diese sinnvoll ergänzende Qualifizierungselemente entstehen, für die auch anbietendes Personal verfügbar ist. In Verbindung mit den Aktivitäten der FöGe auch als Steinbeis-Transferzentrum fällt es der Projektgruppe leicht, die Dimensionen betrieblicher Qualifizierungsbedarfe auszuloten und in entsprechende Leistungsangebote zu übersetzen. Dafür wiederum sind die in sämtlichen Projektgruppen etablierten Betriebskontakte hilfreich und auch die durch die Kontakte hergestellte Akzeptanz des TG BBZ und seiner angegliederten FöGe.

Im Mittelpunkt der saarländischen Modellversuchsaktivitäten standen zunächst einmal nur zwei der vom Programmträger etablierten fünf Maßnahmebereiche. Die beiden Schulzentren verfolgten jeweils einen davon und konzentrierten sich so auf die Herausbildung von Ausbildungsinnovationen in der Form von Modulen, Zusatzqualifikationen und curricularen, methodisch-didaktisch begründeten Kooperationsvorhaben (Saarlouis) und auf die Etablierung eines breit angelegten Kooperationsgeflechtes, das aber auch zunächst durch innovative Einzelmaßnahmen seinen motivationalen Hintergrund für die betriebliche Integration erhielt (Sulzbach). Man wollte mit kleinen aber inhaltlich bedeutsamen Entwicklungsschritten und Optimierungsmaßnahmen, wie gezeigt, Schüler, Eltern, Betriebe und administrativ eingebundene Partner darauf aufmerksam machen, dass zeitgemäße Ausbildung betriebsorientiert, flexibel, marktlich verwertbar, anschaulich, handlungsorientiert und schüler- bzw. auszubildendengerecht sein kann, aber nur, wenn die Leistungsanforderungen an Ausbildung den abgefragten Erfordernissen zu entsprechen vermögen. Die Ergebnisse sollten dann insgesamt dazu führen, mit Beruflichen Schulen ein modernes, flexibles Image zu verbinden, mit dem auch für die Attraktivität und Verwertbarkeit einer Ausbildung im Dualen System geworben werden kann. Hier ging es darum zu signalisieren, dass die für die Ausbildung verantwortlichen Lehr- und Ausbildungskräfte gemeinsam Ausbildungsangebote so zuschneiden und darauf folgend so umsetzen, dass sowohl die Beschäftigungsfähigkeit für das Individuum als auch die Beschäftigungsbereitschaft der Be-

triebe gewährleistet wird. Das wiederum entspricht einer regionalen Wettbewerbsstabilisierung und Standortsicherung durch Qualifizierung, ist als Beitrag einer Regionalentwicklung zu sehen und korrespondiert mit der These, dass Berufliche Schulen hier einen bedeutsamen Beitrag zur Regionalentwicklung leisten können und müssen (vgl. Düsseldorf 1999). Es ist auch Teil der Sichtweise, dass die Qualität der Beruflichen Bildung insgesamt regional absolut bedeutsam ist (vgl. Dobischat/Husemann 1997).

Die Beispiele, wie über gezielte Informationen etwa bereits vor der Ausbildung, über eine breit praktizierte Lernortkooperation in der Ausbildung, bis hin zu Auslandsaufenthalten, Schüleraustausch und Praktika, in ansonsten der Ausbildung nur partiell vorbehaltenen Lernorten (Bundesamt für Finanzen) u. a. m die Attraktivität und der funktionale Nutzen, aber auch die Lernfreude erhöht werden können, zeigen anschaulich, dass innovative Ausbildung keine Leerformel sein muss, sondern sogar als selbst auferlegtes Durchführungsgebot Bestand haben kann. Dass dies nur über entsprechende Lernortkooperationen möglich wurde, war gewissermaßen „Projektphilosophie“ des Ansatzes.

An den beiden Standorten waren Aktivitäten so zu entwickeln, dass Berufliche Schulen zu einem Synonym für Innovation in der Qualifizierung wurden, sich also als Innovationszentrum etablierten, bei dem Binnen- und Außenwahrnehmung kongruent würden. Nichts anderes war als Ansatz formuliert: Über die ständige Optimierung der Ausbildung und über eine daran gekoppelte Weiterbildung wollte man als Initiator für diejenigen Aktivitäten Geltung beanspruchen, die hierfür die unverzichtbaren vielfältigen Kooperationen und betrieblichen Verbindungen herstellen. Man wollte also über den Nachweis der Innovationsfähigkeit als „kompetent“ in Sachen Qualifizierung gelten, ohne den in der Kritik stehenden Begriff des Kompetenzzentrums zu verwenden. Beides ist aus unserer Sicht gelungen.

4 Fazit

Bilanziert man die beiden Gesamtprojekte unter dem Aspekt der Lernortkooperationsforschung und versucht eine Bewertung, dann kann an den eingangs benutzten Begriff der Polymorphie erinnert werden. In beiden Modellversuchen wurden die in den Maßnahmebereichen angesprochenen curricularen, didaktischen, methodischen und praxisorientierten Ausbildungsoptimierungen kooperativ erzeugt, wurden Fördermöglichkeiten wahrgenommen (wenn auch im Saarland noch nicht für „besondere Zielgruppen“) und wurden nicht zuletzt institutionelle und personelle Bedingungen der Intensivierung und Verstärkung von Lernortkooperation erprobt und etabliert. Dass es im Falle des Modellversuches im Land Rheinland-Pfalz bisher nicht zur Etablierung eines großen gemeinsamen Planungs- und Abstimmungsforums gekommen ist, sollte indessen positiv kritisch gewürdigt werden, weil es einen umfassenden Impuls zur Verbesserung der regionalen Bildungslandschaft versucht hat.

Modellversuche folgen der Intention, über eine besondere Versuchsanordnung und eine spezielle Programmunterstützung sowie durch finanzielle und personelle Förderung Wege zur Optimierung der Bildungspraxis und Ergebnisse für eine wissenschaftlich und bildungspolitisch weiterführende Diskussion zu produzieren. Folgt man dem, dann lässt sich nach der abschließenden Betrachtung dieses Verbundmodellversuches pointiert formulieren, dass Lernortkooperation, soll sie denn mit diversen Akteuren und in vielen inhaltlichen Bereichen ambitioniert praktiziert werden, ohne materielle und personelle Unterstützung auf Dauer keinen Bestand haben kann. Auch war, so die Aussagen der Projektbeteiligten, die Teilnahme am Modellversuch als Impuls und als ideelle und materielle Ressource notwendig. Insofern ist der beschriebene Modellversuch AuW als Erfolg und als weiterer Auftrag zu deuten, eine Position, die Günter Pätzold sicher teilen wird.

Literatur

- Busian, Anne/Pätzold, Günter/Riemann, Hinrich: Kooperative Ausbildungsprojekte: Variationen in Modellversuchen. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003, S. 12-22
- Derenbach, Rolf: Zur Konjunktur der „Region“. In: DIE I/2002, S. 24-26
- Dobischat, Rolf/Husemann, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin 1997
- Dobischat, Rolf/Erlewein, Werner (Hrsg.): Modellversuch KOMPZ ET. Berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildungspartnerschaften. Mainz, Duisburg 2003. Online unter:
www.uni-duisburg.de/FB2/Wirtschaft/de/docs/Modellversuch-Kompzet.pdf (09.03)
- Dobischat, Rolf/Düsseldorff, Karl/Euler, Dieter/Roß, Ruth/Schlausch, Reiner/Wilbers, Karl: Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Bonn 2003
- Dobischat, Rolf/Düsseldorff, Karl/Griese, Anja/Roß, Ruth/Stuhldreier, Jens: Abschlussbericht 2003 des Modellversuchs AuW, Teilprojekt KOMPZ ET.RP Rheinland-Pfalz (BLK-Programm KOLIBRI). Duisburg, Mainz, Bitburg, Prüm, Wittlich im August 2003
- Dobischat, Rolf/Stuhldreier, Jens/Düsseldorff, Karl/Griese, Anja/Roß, Ruth: Abschlussbericht 2003 des Modellversuchs AuW, Teilprojekt BARI Saarland (BLK-Programm KOLIBRI). Duisburg, Saarbrücken, Saarlouis, Sulzbach im August 2003
- Düsseldorff, Karl: Berufliche Weiterbildung. Regionalisierung und Modularisierung als Auftrag an das Berufskolleg in NRW. In: Der Berufliche Bildungsweg, Heft 3/4, 1999, S. 21-24
- Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Heidelberg 1990
- Pätzold, Günter: Lernortkooperation – pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb. In: Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“ 6 (1991), 11, S. 37-49
- Pätzold, Günter: Berufspädagogisch geleitete Lernortkooperation – eine anspruchsvolle Aufgabe. In: Holz, Heinz/Rauner, Felix/Walden, Günter (Hrsg.): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 226. Bielefeld 1998, S. 31-62

- Pätzold, Günter: Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung – berufspädagogische Begründung und historische Aspekte. In: Walden, Günter/Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernortkooperation. Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 225. Bielefeld 1999, S. 25-62
- Roß, Ruth: Schulische Innenansichten zum regionalen Berufsbildungszentrum. In: bwp@5/2003
- Ulmer, Helmut/Gütter, Arno: Unterrichts- und Ausbildungsmodelle als verbindendes Element von Schule und Betrieb. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003, S. 140-146
- Weishaupt, Horst.: Bildung und Region. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 185-200

Umsetzungsprobleme mit teilautonomen Schulen

1 Problemstellung

Überall entscheiden sich die bildungspolitischen Behörden für die Einführung von teilautonomen Schulen (selbstständige Schulen, Schulen mit Gestaltungsfreiräumen oder Schulen mit erweiterter Selbstständigkeit). Interessanterweise treten dabei sowohl in Deutschland als auch in Österreich und in der Schweiz bei der Umsetzung dieses neuen Konzeptes seit längerer Zeit immer wieder die gleichen Probleme auf, und die Frage, ob diese Gestaltungsform der Schule politisch überhaupt realisierbar sei und ob sie zu einer qualitativ besseren Schule führe, wird vor allem in Lehrerkreisen immer häufiger gestellt. Deshalb kommen Vertreter dieser Idee unter einem zunehmend stärkeren Begründungszwang, nicht zuletzt deswegen, weil sich im Schulalltag schon erste Misserfolge abzuzeichnen beginnen und erste Stimmen bereits eine Rückkehr zum herkömmlichen zentral geleiteten Schulsystem fordern.

Selbst beurteile ich die Gefahr, dass die teilautonome Schule tatsächlich scheitern könnte, als immer größer, weil der Verwirklichung folgender Aspekte zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird:

(1) Das Konzept stellt eine anspruchsvolle Innovation dar, welche nicht nur die einzelne Schule betrifft, sondern es erfordert auch maßgebliche Veränderungen des Schulrechts, der Schulbehördenaufgaben und -organisation sowie der Schulverwaltungsführung. Deshalb muss sichergestellt werden, dass die verantwortlichen Politikerinnen und Politiker, die Schulbehörden und die Schuladministration sowie die Lehrerschaft diese Innovation verstehen. Diese Zielsetzung ist bedeutsam, weil immer mehr unterschiedliche Modelle vertreten werden und Missverständnisse zu Fehlbeurteilungen über den Nutzen des Konzeptes führen. Deshalb sollten vor dessen Einführung alle betroffenen Kreise sorgfältig instruiert werden. Als wirksam haben sich Einführungsveranstaltungen erwiesen, an denen Behörden, Administration und Lehrkräfte gemeinsam in das System der teilautonomen Schule eingeführt werden.

(2) Vielerorts wird die Einführung der teilautonomen Schule für die einzelnen Schulkreise und Schulhäuser im Glauben angeordnet, es genüge, wenn sich die Schule auf das Neue ausrichte. Tatsächlich verändert aber das Konzept der Teilautonomie alle Führungs- und administrativen Ebenen in einem Schulsystem, so dass es zu Problemen kommt, wenn man nicht auch gleichzeitig die Aufgaben und die Organisation der politischen und administrativen Instanzen der Schule und damit auch die Rechtsordnung an die neue Konzeption anpasst.

(3) Weil die Teilautonomie den einzelnen Schulen mehr Entscheidungsfreiheiten und Kompetenzen gibt, befürchten Politikerinnen und Politiker sowie Mit-

arbeitende der Schuladministration einen Verlust an Einfluss, was sie misstrauisch und neuerungsunfreundlich macht. Als Folge davon behindern nicht wenige von ihnen die konsequente Umsetzung der Teilautonomie. Dieser vermeintliche Einflussverlust ist häufig auf ein mangelndes Verständnis des gesamten Konzepts zurückzuführen. Der Einfluss der politischen und administrativen Behörden muss bestehen bleiben, denn sie tragen gegenüber der Bürgerschaft weiterhin die politische Verantwortung für die Schule. Aber die Art, wie sie Einfluss nehmen, verändert sich: Die Aufgaben werden anspruchsvoller (strategische Führung der Schule).

(4) Viele Kritiken sind auf Mängel bei der Einführung der Teilautonomie zurückzuführen. Sehr häufig wird ein Element des neuen Konzepts ohne Abstimmung mit anderen Elementen eingeführt, so dass für die Lehrkräfte Gesamtzusammenhänge nicht erkennbar sind, oder es sogar zu Widersprüchen kommt. Ein typisches Beispiel: Inzwischen haben die meisten Schulen ein Qualitätsmanagement eingeführt. Nun werden neue Bildungsstandards eingeführt. Und bereits fragen Lehrkräfte, ob die Bildungsstandards das eben eingeführte Qualitätsmanagement ersetzen, und ob es Sinn mache, sich um die Bildungsstandards zu bemühen, da ohnehin bald wieder etwas Neues komme. Dass Bildungsstandards aber nur eine Methode des extern konzipierten Qualitätsmanagements darstellen, wird bei der verbreiteten, atomistischen Einführung von Neuerung kaum sichtbar gemacht.

(5) Ein schwieriges Problem stellen die finanziellen Rahmenbedingungen dar. Zunächst gab und gibt es Politikerinnen und Politiker, welche glauben, die teilautonome Schule würde eine billigere Schule. Sehr langfristig mag dies möglich werden. Kurzfristig wird aber die teilautonome Schule eher etwas kostspieliger, weil Schulleitungen einzurichten sind und Schulprojekte in den einzelnen Schulen einige Zusatzkosten bringen. Längerfristig könnten aber einfachere Verwaltungsabläufe kostensenkend wirken. Für die Glaubwürdigkeit des Konzeptes entscheidend ist, dass nicht Neuerungen eingeführt werden, die nach kurzer Zeit infolge von Budgetkürzungen nicht verwirklicht werden können. Beispiele dafür gibt es viele. So wurde etwa in einem schweizerischen Kanton ein Leistungsbeurteilungssystem mit einem Leistungslohn für Lehrkräfte eingeführt und kurze Zeit darauf vom Parlament beschlossen, infolge von Finanzengpässen grundsätzlich nur einem Drittel der Lehrkräfte die Leistungszulage zuzugestehen. Oder die Schulen erhielten im Rahmen eines Globalbudgets das Recht, nach eigenen Zielvorstellungen IT-Material einzukaufen. Kurz darauf wurde aber dessen Beschaffung durch behördliche Vorgabe auf ein Drittel der von den Schulen dafür vorgesehenen Mittel beschränkt. Dass solche Maßnahmen das System in Frage stellen, bedarf keiner näheren Begründung.

(6) An vielen Orten lässt sich beobachten, dass die politischen und die Schulbehörden nicht genau wissen, wie sie den ganzen Prozess des Übergangs vom zentralistisch geführten Schulsystem zur teilautonomen Schule gestalten können. Dafür sind mehrere Ursachen verantwortlich. Oft fehlen die Rechtsgrund-

lagen. Zwar wird beispielsweise davon gesprochen, dass den Schulen ein Globalbudget gegeben wird. Das staatliche Haushaltsrecht ist aber noch nicht darauf ausgerichtet, indem etwa nicht festgelegt ist, in welchem Ausmaß Kreditverschiebungen innerhalb gewisser Konti der Schulrechnung zulässig sind, oder ob in einem Jahr nicht verbrauchte Kredite auf das nächste Jahr übertragen werden dürfen. Oder es wird von Personalautonomie gesprochen, das Beamten- oder Personalrecht setzt aber solche Schranken, dass die Personalautonomie bis zu einem gewissen Grad eine Fiktion bleibt. Häufig mangelt es auch an klaren konzeptionellen Vorstellungen über die Teilautonomie, d. h. es ist ungeklärt, wie weit die Autonomie gehen soll. Und schließlich erkennen Schulbehörden oft nicht, dass sie vor Beginn der teilautonomen Schule ihre Rolle anders verstehen und ihre Aufgaben neu definieren müssen.

Ziel dieses Beitrages ist es, aufgrund dieser sechs in der schulpolitischen Praxis beobachteten kritischen Aspekte im Umgang mit der teilautonomen Schule aufzuzeigen, wie diejenigen Behörden, die den Schulen unmittelbar vorstehen, vorgehen sollten, wenn sie die teilautonome Schule mit Erfolg verwirklichen wollen. Vorgängig ist angesichts der Kritik vor allem seitens vieler Lehrpersonen darzulegen, unter welchen Voraussetzungen die Teilautonomie zu qualitativ besseren Schulen führt, und welches im Sinne der modernen Verwaltungsführung (New Public Management) die Merkmale der teilautonomen Schule sind.

2 Die wissenschaftliche Rechtfertigung der teilautonomen Schule

Vor allem Lehrpersonen werfen immer wieder die Frage auf, ob es denn wissenschaftlich erwiesen sei, dass teilautonome Schulen qualitativ bessere Schulen seien. Leider liegen bis heute keine empirischen Untersuchungen vor, in welchen die Qualität und die Lernwirksamkeit von zentralistisch und dezentralistisch aufgebauten Schulsystemen mit teilautonomen Schulen unmittelbar miteinander verglichen wurden. Der in der öffentlichen Diskussion häufig angeführte Hinweis auf die guten Ergebnisse Finnlands in der PISA-Studie, das das Konzept der Teilautonomie verwirklicht hat, ist nicht stichhaltig, weil er auf einer zu linearen Interpretation der Ergebnisse beruht. Die PISA-Ergebnisse sind durch sehr viele landesspezifische Faktoren beeinflusst, so dass vor allzu linearen Zusammenhängen zu warnen ist. Ob allenfalls eine noch nicht vorliegende Detailanalyse der Daten nachweisen kann, dass tatsächlich ein linearer Zusammenhang zwischen der Teilautonomie und den guten finnischen Ergebnissen besteht, wird sich noch weisen müssen.

Hingegen lassen sich erstens aus vielen Untersuchungen zur guten Schule (vgl. dazu die Zusammenstellung bei Dubs 2003) Erkenntnisse gewinnen, welche Rückschlüsse zugunsten der teilautonomen Schule ermöglichen. Ganz allgemein sind Schulen qualitativ besser, wenn es ihnen gelingt, sich ein eigenes Profil zu geben, die Lehrkräfte sich nicht nur als Unterrichtende verstehen,

sondern sich mit ihrer Schule identifizieren und weitere Aufgaben übernehmen, die kollegiale Kommunikation und die Zusammenarbeit gut sind und der Lehrkörper die Fähigkeit hat, die eigene Schule weiterzuentwickeln (die Schule als lernende Organisation) sowie die eigenen Leistungen immer wieder selbst zu beurteilen (Selbstevaluation). Da sich diese Kriterien nicht zentral steuern lassen, sondern von der Grundhaltung des Lehrkörpers an der einzelnen Schule abhängen, darf die Überlegenheit der teilautonomen Schule angenommen werden. Diese Annahme wird durch eine Vielzahl amerikanischer Studien unter dem Begriff des „school-based-management“ bestätigt (Odden/Bush 1998), welche aufzeigen, dass sich die Übertragung von Kompetenzen an die einzelnen Schulen positiv auf deren Qualität auswirkt. Allerdings müssen zwei Bedingungen erfüllt sein:

(1) Die Lehrkräfte der einzelnen Schule müssen bereit sein, Schulentwicklungsaufgaben zu übernehmen. Ziel der Schulentwicklung ist es, mittels einer regelmäßigen Analyse einer Schule und gezielter Innovationen einen angestrebten, neuen Zustand der Schule zu erreichen. Schulentwicklung ist also ein langfristiger, kontinuierlicher, dynamischer und planmäßiger Analyse-, Problemlöse-, Innovations- und Lernprozess, der von der Lehrerschaft einer Schule getragen wird. Deshalb kann auch von Potenzialentwicklung einer Schule gesprochen werden, d. h. die Lehrpersonen schaffen langfristig günstige Voraussetzungen, damit die Schule die von der Bildungspolitik vorgegebenen und die in Autonomie selbst entwickelten Ziele effizient erreicht.

(2) Die teilautonomen Schulen müssen geleitete Schulen sein, d. h. sie müssen über eine Schulleitung verfügen, welche bestimmte Kompetenzen hat. Basisdemokratisch geführte Schulen haben sich sowohl im Hinblick auf die Leistungen als auch längerfristig in Bezug auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte nicht als wirksam erwiesen (Miller 1995, Bensen et al. 2002). Geleitete Schulen sind aber keine autokratisch geführte Schulen, sondern Schulleitungen zeichnen sich durch eine gute Leadership aus, d. h. sie ziehen die Lehrerschaft in einzelnen Entscheidungsprozessen in geeigneter Weise bei (siehe zum Begriff Leadership ausführlich Dubs 2003a).

Sind diese beiden Bedingungen nicht erfüllt, erübrigt sich die Errichtung von geleiteten, teilautonomen Schulen. Entscheidend ist, dass eine Schulleitung nicht nur ausführendes Organ (verlängerter Arm) der Schulbehörden ist, sondern sie dafür sorgt, dass sich die Schule entwickelt und ihr eigenes Profil aufbaut. Dies gelingt nach aller Erfahrung nur, wenn die Schulleitung ihre Leadershipfunktion wahrnimmt, indem sie die Entwicklungsprozesse immer wieder anregt und vorantreibt. Dazu fehlt in einer basisdemokratischen Schule die Innovationskraft. Innovationen bedürfen einer zielgerichteten Anleitung.

Demzufolge benötigen teilautonome Schulen gut ausgebildete Schulleitungen. Erste Misserfolge mit diesem Konzept lassen sich bereits heute an Schulen beobachten, wo nicht genügend gut ausgebildete Schulleitungen laufend Leadership-Fehler begehen und damit die geleitete, teilautonome Schule bei ihren

Lehrkräften infolge von Konzeptionslosigkeit, Leerläufen und ungeschicktem Umgang mit den Lehrkräften fragwürdig machen.

3 Die verwaltungswissenschaftlichen Grundlagen der geleiteten, teilautonomen Schule

Die teilautonome Schule lässt sich – wie eben dargestellt – in erster Linie pädagogisch rechtfertigen. Sie entspricht zugleich auch den Anforderungen der modernen Auffassung der Verwaltungswissenschaften (New Public Management [NPM]), die wie folgt umschrieben werden können (vgl. auch Schedler 1995):

1. Die Erfüllung staatlicher Aufgaben soll nicht mehr input- sondern outputorientiert sein, d. h. eine staatliche Stelle (so auch eine Schule) soll bei der Aufgabenerfüllung nicht mehr an der Budgeterfüllung, sondern an den erreichten Zielen (für eine Schule beispielsweise an den von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen, an der Zufriedenheit, an der Motivation und Befähigung zum lebenslangen Lernen oder an der Entwicklung von Persönlichkeiten) gemessen werden.

2. Das setzt voraus, dass die verantwortlichen Behörden den Verwaltungsstellen (also auch die Schulbehörden den einzelnen Schulen) Ziele setzen und ihnen bei deren Umsetzung (Verwirklichung) umfassende Freiheiten geben. Damit ist zwischen einer strategischen Führung durch die Behörden (Ziele setzen und überwachen, ob die Ziele erreicht werden [Controlling]) und der operativen Führung der Verwaltungsstellen (alltägliche Entscheidungen und Maßnahmen zur Verwirklichung der Ziele) zu unterscheiden.

3. Als Folge davon müssen die politischen Behörden Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen an die einzelnen Verwaltungsstellen delegieren.

4. Von dieser Aufgaben-, Kompetenz- und Verantwortungsteilung wird eine höhere Wirksamkeit der staatlichen Tätigkeit (höhere Qualität der Schule) erwartet, weil dank der Zielvorgaben deutlich wird, was im Interesse der Empfänger der staatlichen Leistungen (hier Lernende, Eltern, Lehrmeister) zu leisten ist. Der Dienstleistungsgedanke wird bewusst in den Vordergrund gestellt.

Das Verständnis dieser verwaltungswissenschaftlichen Merkmale der geleiteten, teilautonomen Schule wird über deren Erfolg oder Misserfolg entscheiden. Schon heute zeichnen sich die folgenden Probleme immer deutlicher ab:

Erstens tun sich die Schulbehörden mit der Konzentration auf die strategischen Aufgaben schwer. Vor allem bekunden sie Mühe mit den Zielvorgaben (in Form von Leistungsaufträgen oder Leistungsvereinbarungen). Einerseits fehlen ihnen häufig die technisch-formalen Kenntnisse, und andererseits scheuen sie die Auseinandersetzung mit den Zielvorgaben, weil diese konkret sein müssen und immer normative Entscheidungen beinhalten, die politisch umstritten sein können. Viele Behördenmitglieder bleiben zudem skeptisch,

weil sie meinen, sie verlören ihren Einfluss auf das Geschehen in der Schule. Diese Angst ist jedoch unberechtigt, denn wer die Ziele setzt und deren Erreichung überwacht, behält die Führung in der Hand. Zugegebenermaßen ist die Einflussnahme in das operative Geschehen einfacher, und sie erweckt kurzfristig den Eindruck, man hätte Einfluss genommen. Tatsächlich bleiben aber die Wirkungen dieses Verhaltens in den wenigsten Fällen nachhaltig.

Zweitens fehlt vielen Behörden mangels Weiterbildung die Einsicht in die Gesamtzusammenhänge der Teilautonomie. Sie nehmen zwar Schlagworte wie Globalbudget, Qualitätsmanagement, Personalautonomie usw. wahr; sie können sie aber nicht in einen Gesamtzusammenhang einordnen, der nicht zuletzt deshalb einsichtig sein muss, damit die Lehrkräfte nicht mit ungezielten Einzelmaßnahmen überfordert werden und sich als Folge davon gegen die Innovationen stellen. Als wenig erfolgreich hat sich der Versuch in einzelnen Bundesländern oder Kantonen erwiesen, für Schulversuche umfassende Freiheiten für die Entwicklung einer teilautonomen Schule zu geben (z. B. mit einem gesetzlich verankerten Experimentierartikel, der für Schulversuche die Außerkraftsetzung von Rechtsvorschriften zulässt). Es zeigte sich bald, dass es zu Konflikten zwischen einzelnen Staatsstellen (z. B. Finanzverwaltung und Schulverwaltung) kommt, oder die unteren Schulbehörden mit der Umsetzung mangels Erfahrung bald einmal überfordert waren. Dafür trägt auch die Wissenschaft eine gewisse Verantwortung, weil sie immer wieder mit neuen Modellüberlegungen in Erscheinung tritt. Deshalb sollten die zuständigen Ministerien oder Erziehungsdirektionen eine minimale Rahmenordnung schaffen.

Drittens stellt die bestehende Rechtsordnung ein permanentes Hindernis für die Umsetzung dieser verwaltungswissenschaftlichen Erkenntnisse dar. Im Extremfall wird gar behauptet, diese Ideen ließen sich aus rechtsstaatlichen Gründen gar nicht verwirklichen (vgl. die Argumente gegen diese Auffassung bei Dubs 1998). Sicher ist aber, dass ohne Anpassungen der Rechtsordnung mit der teilautonomen Schule immer wieder Probleme entstehen werden.

Nun wäre es aber weltfremd zu glauben, die idealen Voraussetzungen für den Aufbau teilautonomer Schulen (Anpassung der Rechtsordnung, Vorgabe einer Rahmenordnung für ein Bundesland oder einen Kanton) ließen sich sofort und problemlos schaffen. Die politischen Widerstände sind zu groß. So haben beispielsweise zwei schweizerische Kantonsparlamente (St. Gallen und Basel-Stadt) kürzlich beschlossen, die Maßnahmen zur Umsetzung des New Public Managements einzustellen, ohne jedoch zu erkennen, dass damit auch eine wirksame Ausgestaltung der teilautonomen Schule verhindert wird. Umgekehrt führen Bundesländer oder Kantone, Schulbezirke und Schulämter sowie Städte und Gemeinden teilautonome Schulen ein. Sie alle sind aber – wie Einführungsveranstaltungen immer wieder belegen – mit den genau gleichen Unsicherheiten im Vorgehen belastet. Deshalb soll im Folgenden aufgrund einer längeren Beratungserfahrung aufgezeigt werden, was beachtet werden sollte, um die geleitete, teilautonome Schule auf der untersten Schulbehördeebene erfolgreich einzuführen.

4 Die Einführung einer geleiteten, teilautonomen Schule aus der Sicht der untersten Schulbehördeebene

4.1 Ein Modell für den Einführungsprozess

Abbildung 1 gibt ein Modell für den Einführungsprozess wieder.

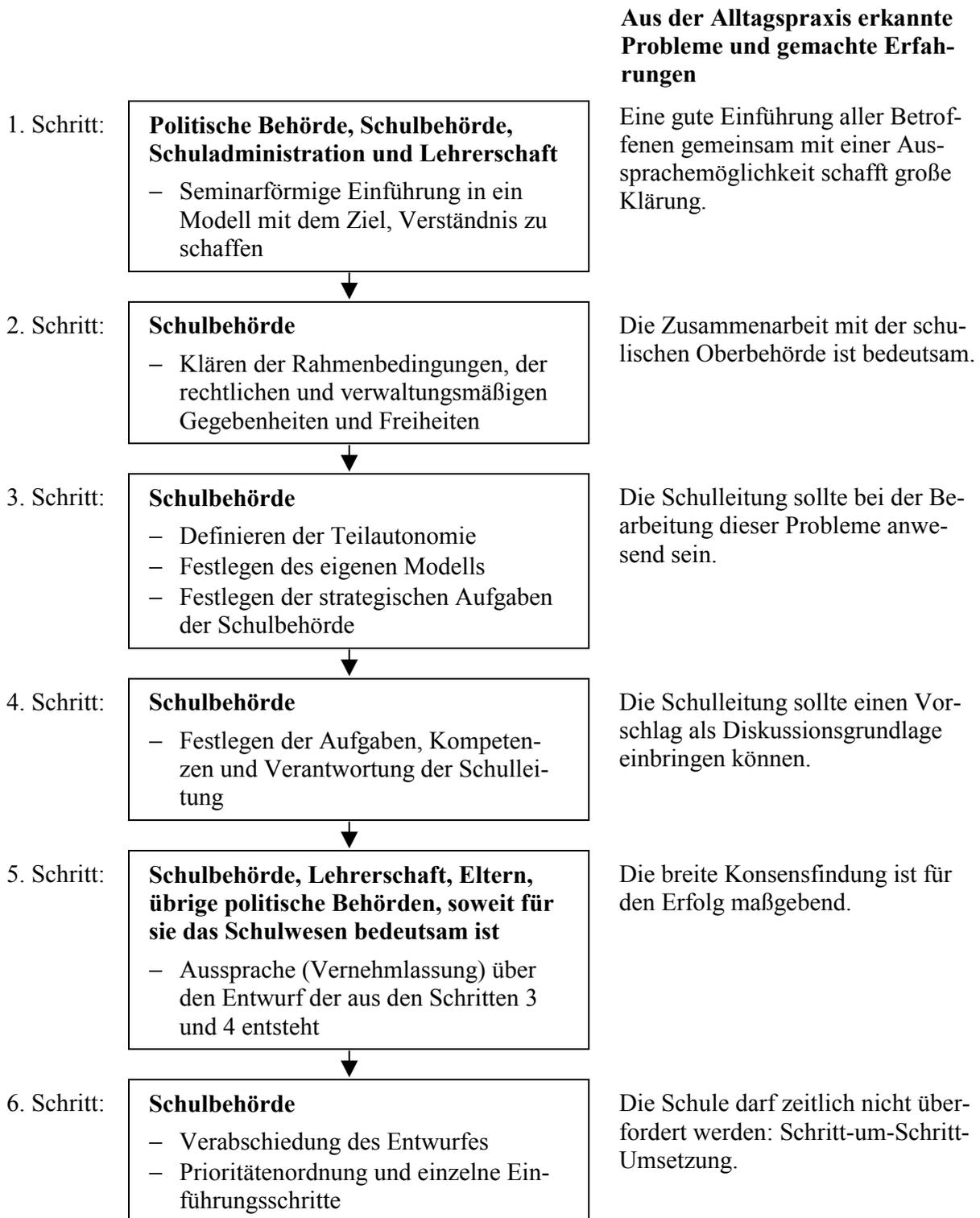


Abb. 1: Modell für den Einführungsprozess

4.2 1. Schritt: Einführung (Seminar)

Die Erfahrung lehrt, dass Widerstände am ehesten überwunden werden, wenn die politischen, schulpolitischen und schuladministrativen Instanzen sowie die gesamte Lehrerschaft dazu eingeladen werden. Abbildung 2 zeigt ein mögliches Modell (zur Vertiefung Dubs 2001), das dem Seminar zugrunde gelegt werden kann.

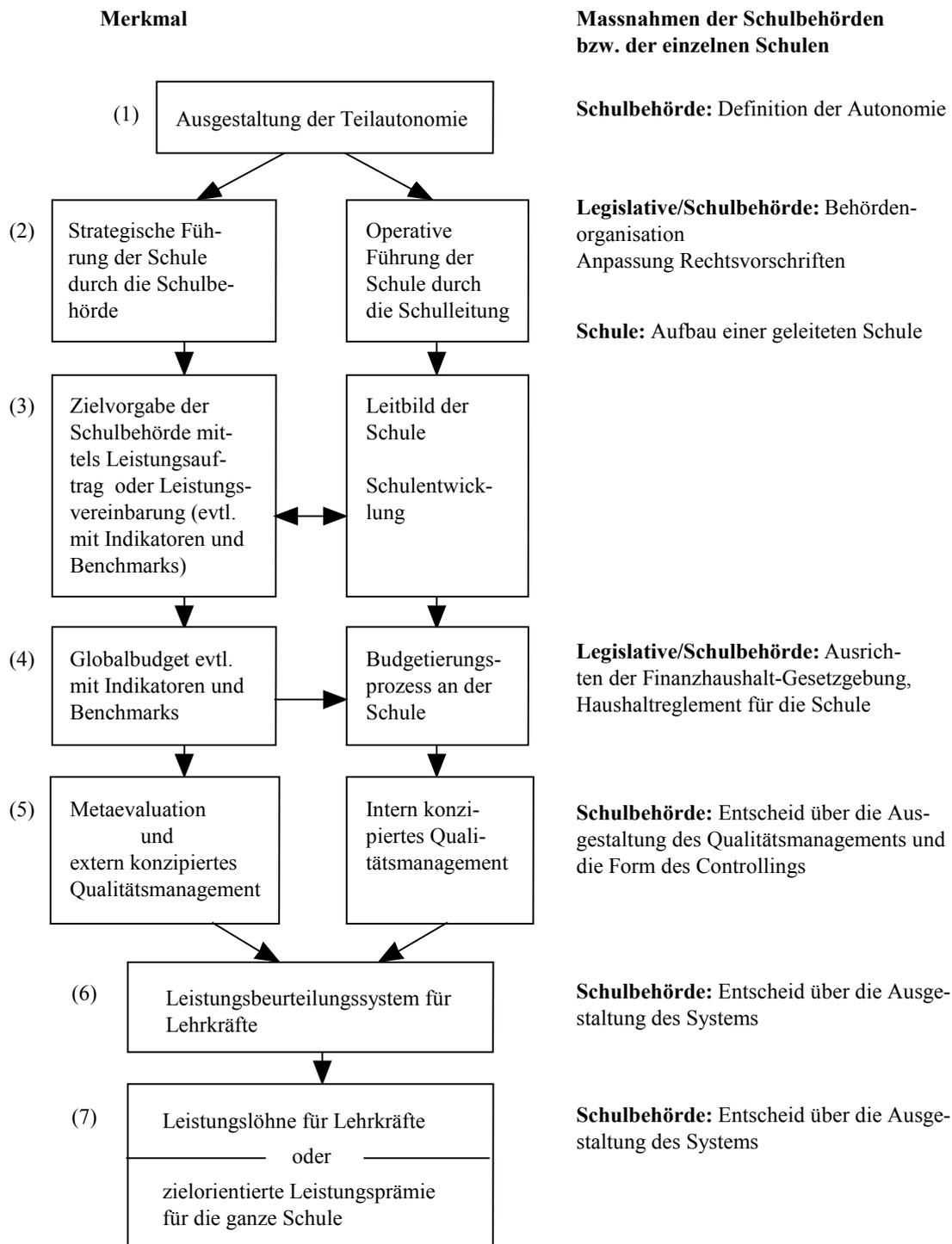


Abb. 2: Gesamtkonzept der teilautonomen Schule auf der Grundlage des NPM

4.3 2. Schritt: Klären der Rahmenbedingungen

Damit die Schulbehörde ein realistisches Konzept entwerfen kann, muss sie klären, welche rechtlichen und verwaltungsmäßigen Gegebenheiten (Zwänge) sie zu berücksichtigen hat und wo Freiheiten bestehen. Die zu klärenden Fragen lauten:

- Hat die Oberbehörde Autonomiebereiche definiert bzw. wo verleiht sie keine Autonomie (vgl. Dubs 2001)?
- Wie ist die Schulaufsicht von der Oberbehörde geordnet (vgl. Dubs 2003b), und welche Aufsichtsrechte (Controlling) kann die betroffene Schulbehörde selbst wahrnehmen? Wie sind Schulaufsicht und Qualitätsmanagement aufeinander abgestimmt (vgl. Dubs 2003)?
- Welche Personalautonomie kann aufgrund des Personal-(Beamten)rechts an die Schule delegiert werden (vgl. Dubs 2002)?
- Wie ist das Globalbudget im Haushaltsrecht geregelt (vgl. Dubs 2001a)?

Am zweckmäßigsten ist es, wenn die Oberbehörde eines Bundeslandes oder eines Kantons diese Fragen klärt und den Schulbehörden als Rahmenordnung vorgibt.

4.4 3. Schritt: Definieren der Teilautonomie, der strategischen Aufgaben sowie des Modells

Aufgrund dieser Rahmenbedingungen kann die Schulbehörde über die definitive Ausgestaltung der Schulautonomie entscheiden und darauf aufbauend die eigenen strategischen Aufgaben definieren.

1. Strategische Führung:	<ul style="list-style-type: none">• Erteilung des Leistungsauftrages oder der Leistungsvereinbarung• Genehmigung des Leitbildes• Genehmigung der Schulorganisation• Vorgabe des Globalbudgets
2. Controlling:	<ul style="list-style-type: none">• Überprüfung der Zielerreichung gemäß Leistungsauftrag oder Leistungsvereinbarung• Metaevaluation (Überprüfung der Wirksamkeit des intern konzipierten Qualitätsmanagements)• Eventuell Schulbesuche (abhängig von der Organisation der Schulaufsicht und der Ausgestaltung der Personalautonomie)
3. Rechtliche Aufgaben:	<ul style="list-style-type: none">• Setzen allfälliger Rechtsnormen• Rekurswesen

Abb. 3: Die (strategischen) Aufgaben der Schulbehörden

Abbildung 3 zeigt eine mögliche Lösung, wobei die Aufgaben auf die konkrete Situation des jeweiligen Hoheitsgebietes ausgerichtet werden sollten. Diese Aufgabenumschreibung sollte mit dem eigenen Modell (z. B. in Anlehnung an das in Abbildung 2 wiedergegebene Modell) übereinstimmen.

4.5 4. Schritt: Festlegen der Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung der Schulleitung

Dieser Schritt ist für den Erfolg einer geleiteten, teilautonomen Schule von größter Wichtigkeit, denn wenn die Schulleitung ihre operative Freiheit nicht wahrnehmen kann, weil sich die Behörde immer wieder in operative Dinge einmischt, verlieren sie und die Lehrerschaft ihr Interesse am neuen Konzept. Weil die folgenden Bereiche immer wieder zu Spannungen führen, sollten sie besonders sorgfältig geregelt werden:

- Wie wird die Finanzautonomie ausgestaltet?
- Regeln für den Umgang mit dem Budget: Welche Rechte hat die Schule bezüglich Kreditverschiebungen, Kreditverlagerungen und Kreditübertragungen?
- Personalführung: Welche Kompetenzen hat die Schule bei der Einstellung und Entlassung der Lehrkräfte? Wer trägt die Verantwortung für die Qualitätsüberwachung der Arbeit der Lehrkräfte? Liegt sie bei der Schulleitung? Welche Aufgaben und Kompetenzen haben die Schulaufsicht und allenfalls die Schulbehördenmitglieder?
- Controlling: Inwieweit wird ein intern konzipiertes Qualitätsmanagement durch die Schule selbst gefordert? Wer ist zuständig für das extern konzipierte Qualitätsmanagement? Wie werden die Bereiche abgestimmt?

4.6 5. Schritt: Aussprache (Vernehmlassung)

Mit der Zuordnung der strategischen und der operativen Aufgaben ist das Konzept der Teilautonomie ausgestaltet. Es hat sich als großer Vorteil erwiesen, dieses Konzept allen interessierten Kreisen zu einer Stellungnahme (Vernehmlassung) vorzulegen, weil die Diskussion nicht nur Standpunkte klären kann, sondern sie auch dazu beiträgt, das Verständnis für das ganze System nochmals zu verbessern.

4.7 6. Schritt: Prioritäten für die einzelnen Einführungsschritte

Schließlich ist zu entscheiden, mit welchen Prioritäten welche Elemente der teilautonomen Schule eingeführt werden. Es zeichnet sich immer deutlicher ab, dass die Einführung aller Elemente in einem Schritt sowohl die Behörden als auch die Lehrerschaft der einzelnen Schulen überfordert. Ein Schritt-um-Schritt-Vorgehen verspricht einen nachhaltigen Erfolg. Allerdings ist sicher-

zustellen, dass erstens jede einzelne Maßnahme immer im Gesamtzusammenhang zu sehen ist, und zweitens die Einführung der einzelnen Maßnahmen genau aufeinander abzustimmen ist.

Fehlt diese Abstimmung, so werden die Lehrkräfte demotiviert. Ein typisches Beispiel, das in der Schweiz häufig zu beobachten war, mag dies bestätigen. An vielen Orten verpflichteten Schulbehörden ihre Schulen zur Entwicklung eines Leitbildes, nachdem die Wissenschaft aufzeigte, wie die Leitbildentwicklung zur guten Profilierung einer Schule beitragen kann. Als für die Entwicklung der Schule verantwortliche Instanz wollten sie das Leitbild genehmigen. An nicht wenigen Orten kam es zu Spannungen zwischen den Behörden und der Lehrerschaft, weil erstere das Leitbild korrigierten. Hätten sie der Lehrerschaft vor Beginn der Arbeit die strategischen Ziele vorgegeben, so hätten Spannungen eher vermieden werden können. Kaum waren die Leitbilder entwickelt und verabschiedet, wurde das Qualitätsmanagement an Schulen aktuell und durch die Tatsache erschwert, dass niemand genau wusste, wie die Schulqualität definiert wird. Hätte man den damals von der Wissenschaft bereits erkannten Zusammenhang zwischen strategischen Zielen, Leistungsauftrag oder Leistungsvereinbarung, Leitbild und Qualitätsmanagement im Rahmen der Entwicklung der teilautonomen Schule systematisch beachtet, wären viele negative Einstellungen gegenüber der teilautonomen, geleiteten Schule vermieden worden.

5 Nachwort

Das in Abbildung 1 dargestellte Modell ist im Interesse der Sensibilisierung nicht nur sehr allgemein geblieben, sondern es kann auch nicht unbenommen umgesetzt werden. Die rechtlichen, verwaltungsmäßigen und organisatorischen Unterschiede in den einzelnen Hoheitsgebieten sind zu groß. Mehr als zum konzeptionellen Anregen kann und will es nicht beitragen.

Die geleitete, teilautonome Schule ist ein faszinierender Versuch zur Verbesserung der Qualität von Schulen. Ob er wirklich zum Tragen kommt, ist noch völlig offen. Selbst kommen bei mir erste Zweifel auf, weil das Konzept außerordentlich anspruchsvoll ist. Nicht nur Schulleitungen und Lehrerschaft müssen umdenken, sondern noch viel stärker gefordert sind die Politik und die Schulverwaltung. Wenn sie die nötige Innovationsfreude nicht aufbringen, wird das Konzept scheitern. Sicher ist deshalb eines: Ohne rechtzeitige und intensive Schulung aller Beteiligten hat die geleitete, teilautonome Schule keine nachhaltigen Überlebenschancen.

Literatur

Bonsen, Martin/von der Gathen, Jan/Iglhaut, Claus/Pfeiffer, Hermann: Die Wirksamkeit von Schulleitungen. Weinheim 2002

- Dubs, Rolf: Recht und New Public Management im Schulwesen. In: Ehrenzeller, Bernhard et al. (Hrsg.): Der Verfassungstaat vor neuen Herausforderungen. St. Gallen/Lachen 1998, S. 389-413
- Dubs, Rolf: New Public Management im Schulwesen. In: Thom, Norbert/Zugg, Robert J. (Hrsg.). Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern 2001, S. 419-440
- Dubs, Rolf: Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen. In: Thom, Norbert/Ritz, Adrian/Steiner, Reto (Hrsg.). Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des New Public Managements im Bildungswesen. Bern 2001a, S. 37-63
- Dubs, Rolf: Personalmanagement: Fernstudium Schulmanagement. Studienbrief SEM 0700. Kaiserslautern 2002: Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung
- Dubs, Rolf: Qualitätsmanagement an Schulen. St. Gallen 2003: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Dubs, Rolf: Erfolgreich als Schulleiter. Aufgaben und Erfolgsfaktoren moderner Schulleitungstätigkeit. In: Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung. A. 1.3. Berlin 2003a, S. 1-18
- Dubs, Rolf: Eine neue Form der Schulaufsicht. Im Spannungsfeld zwischen Beratung und Kontrolle. In: Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung. H. 2.3, Berlin 2003b, S. 1-18
- Miller, Edward: Shared Decision-Making by Itself Doesn't Make for Better Decisions. The Harvard Educational Letter. XI (6), 1995, S. 1-4
- Odden, Allan/Bush, Carolyn: Financing Schools for High Performance. Strategies for Improving the Use of Educational Resources. San Francisco 1998
- Schedler, Kuno: Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Bern 1995

Klaus Harney, Anja Voss und Markus Weischet

**Berufskollegs und Gymnasien im lokalen
Bildungsquasimarkt: Die Bedeutung der schulischen
Herkunft und der schulspezifischen Notengebung bei der
Auswahl von Ausbildungsplatzbewerbern**

1 Erweiterte Segmentation: Gegenstand der Untersuchung

Die im Folgenden vorgelegte Studie bezieht sich auf den Nachweis schultypenspezifischer Abhängigkeiten beim Durchlaufen eines betrieblichen Ausbildungsauswahlverfahrens. Die Analyse basiert auf dem Datensatz eines Kreditinstituts im Ruhrgebiet, das den Auswahltestserfolg von Bewerbern dokumentiert. Der Einzugsbereich des Kreditinstituts enthält ein differenziertes Angebot sämtlicher Schultypen der Sekundarstufen I und II. Berufskollegs und Gymnasien liegen dicht beieinander. Der Einzugsbereich erfüllt aber auch die Rahmenbedingungen eines Bildungsquasimarkts mit adversen Selektionsbedingungen für Haupt- und Gesamtschulen beim Zustandekommen von Übergangentscheidungen.¹ In diesen Bedingungen vermischen sich alte gymnasiale Standorttraditionen mit der Ausstattung von Arbeiterwohngebieten durch Reformschulen (vgl. Weishaupt 2002). Die Brauchbarkeit des Datensatzes unterliegt verschiedenen Einschränkungen, weshalb die Aussagenreichweite explorativ und auf den Datensatz beschränkt bleibt. Wenn im Folgenden Chancenverhältnisse ermittelt werden, dann sind dies Chancen *unter der Bedingung, vom Kreditinstitut x für die Auswahlteststufe ausgewählt worden zu sein*. Angesichts des geringen empirischen Wissens zur Thematik, der neuerlichen Reform der gymnasialen Oberstufe und des mit der Tradition der Berufskollegs in NRW verbundenen fachlichen und allgem einbildenden Leistungsanspruchs ist die Auswertung dennoch gerechtfertigt. Die zum Abschneiden von Gesamtschulabsolventen getroffenen Aussagen gehören nicht in die allgemeine politische Rhetorik. Auf keinen Fall sind sie als Aussagen über die Qualität der Schulen zu interpretieren. Vielmehr verweisen sie auf Strukturen im lokalen Steuerungs- und Verteilungsprozess von Schülern innerhalb der Übergangszonen der Sekundarstufen I und II.

In der Berufsbildungsforschung werden die strukturellen Folgen der Bildungsexpansion mit dem Begriff der Segmentation überschrieben (Stender 1989). Segmentation bedeutet, dass sich das Ausbildungsberufsangebot auf dem Ausbildungsmarkt in schultypen-, schulabschluss- und schulnotenabhängige Segmente aufteilt. Ausbildungsberufe, die auf gute Bezahlung, Ansehen und lang-

¹ Bildungsquasimärkte sind administrierte lokale Räume mit begrenzter Wirksamkeit von Marktmechanismen bei der Schul- und Ausbildungsstellenauswahl (vgl. Weiss 1993).

fristige Beschäftigung in den innerbetrieblichen Arbeitsmärkten großer Betriebe verweisen, ziehen die stärkste Nachfrage auf sich. Betriebe, die solche Berufe anbieten, konzentrieren die Rekrutierung von Auszubildenden auf Absolventen weiterführender Schulen. Sie bauen Segmentationslinien auf, indem sie den Ausbildungseintritt an den Schullaufbahnerfolg binden. Die resultierende vertikale Ordnung der Ausbildungsberufe ist in der Forschung ausführlich beschrieben worden (vgl. Stender 1989).

Segmentationseffekte im Mikrobereich von Ausbildungsauswahlprozessen können jedoch als weitgehend unerforscht gelten. Auch hier sind spezifische, durch die Auswahlverfahren selbst nicht steuerbare Verknappungsprozesse denkbar, deren Zustandekommen auf den gleichen institutionellen Mechanismen beruht wie sie für den gesamten Prozess der Ausbildungseinmündung feststellbar sind, nämlich darauf, dass strukturbedingte Effekte der Verknappung des für Betriebe auswählbaren Angebots an nachfragenden Jugendlichen nicht nur bei der Bewerbung (durch Selbstausschluss) und beim Übergang in die erste Stufe (Auswahl nach Abschluss und Note), sondern auch danach noch auftreten können: dann nämlich, wenn sich trotz gleicher Abschlüsse und Noten schultypenbezogene Abhängigkeiten bis in das erfolgreiche Absolvieren von Eignungstests hinein nachweisen lassen.

In der Bildungsforschung sind vergleichbare Nachweise vor allem im Zusammenhang mit schultypenbezogenen Distributionsprozessen unter spezifischen Bildungsquasimarktbedingungen diskutiert worden. Für ihre Rekonstruktion im Zusammenhang mit der Auszubildendenauswahl durch Betriebe gibt es jedoch keine empirische Forschung, weil diese sicher eher an der (gut nachgewiesenen) Prädizierung der Kammerabschlussprüfungen durch Vorbildung, Intelligenz und Berufsschulnoten orientiert hat (vgl. Jungkuntz/Bodinet 1989). Andererseits unterliegt das Bildungssystem in solchen Prozessen einer dauernden pragmatischen Evaluation.

Vor diesem Hintergrund kommt der Informationsfunktion von Schulnoten und Schulabschlüssen eine besondere Bedeutung für den Ausbildungseintritt von Jugendlichen zu. Betriebe wählen u. a. auf der Grundlage von Schulabschlüssen und Schulnoten unter den Bewerbern aus. Bei stark nachgefragten Ausbildungsberufen stellt dies den ersten Auswahlschritt dar, dem häufig Ausbildungseignungstests als zweiter Schritt folgen. Großbetriebe greifen vielfach auf kommerziell erworbene Testverfahren zurück, bevor sie Bewerber in die Endauswahl übernehmen. An den Ergebnissen kann man grundsätzlich erkennen, welche Bedeutung Schulabschlüsse, schulische Herkunft und Noten für den weiteren Auswahlprozess nach der ersten Segmentationschwelle noch haben. Dies ist gleichbedeutend mit der Frage nach den qualitativen Erfolgchancen, die sich mit Schulabschlüssen, Schultypen und Noten im Schulsystem für den betrieblichen Auswahlprozess verbinden.

Die Informationen, die der Auswahlvorgang erzeugt, können diesen Merkmalen gegenüber leer oder gehaltvoll sein. Sind sie gehaltvoll, dann setzen sich

Segmentationen auf weiteren Auswahlstufen fort, was für die ausbildungschancenbezogenen Werte von Bildungsabschlüssen bedeutsam ist. Dieser Sachverhalt der erweiterten Segmentation wird im Folgenden rekonstruiert.

2 Informationsfunktion der schulischen Herkunft

Benedikt und Mittmann (2004) haben für die Sparkasse Dresden Erfolgsquoten beim Durchlaufen der Einstellungstestserie „Bankkaufmann“ (ETSB) analysiert, dabei aber auf eine nähere Zerlegung schulischer Herkunftseffekte verzichtet. Ungeachtet dessen ist ihre Untersuchung von Interesse, weil sie die präzisierende Bedeutung des Tests für die Berufsschulnoten und vor allem für den Erfolg in der IHK-Prüfung nachweist (ebenda, S. 69). Die hier vorgestellte Untersuchung bezieht sich ebenfalls auf den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau wie auch auf Daten, die dem Einsatz des ETSB (im Folgenden als TSB codiert) vergleichbar sind. Der TSB wird aber nicht an den Anfang, sondern an das Ende der Kette gesetzt: denn betrachtet wird die Informationsfunktion, die den Signalen des Bildungssystems für die Ausprägung von Segmentation und Erfolgsdistribution für den Ausbildungsauswahlprozess materiell zukommt.

Hierbei besitzt die Stellung von Berufskollegs im Vergleich zu derjenigen von Gymnasien eine besondere Relevanz: Berufskollegs bieten gymnasiale Oberstufen an, die im Vergleich zu Gymnasien zumindest keine schlechteren Chancen bieten sollten, nach Eintritt in ein betriebliches Auswahltestverfahren dieses Verfahren erfolgreich zu bestehen. Insgesamt ist die Bedeutung beruflicher Vollzeitschulen innerhalb der Sekundarstufe II erkennbar gestiegen. Sie können als Alternativ- und Kompensationsangebote sowohl zur beruflichen Ausbildung in Betrieben wie auch zum Erwerb der Hochschulreife an Gymnasien gelten (Harney/Koch 2003).

Wertet man Ausbildungstestdaten unter dem angesprochenen Vergleichs Gesichtspunkt aus, dann hat man es mit einer bereits vorsortierten Klientel zu tun: Beim Beruf des/der Bankkaufmanns/Bankkauffrau, der zu den stark nachgefragten Berufen zählt, handelt es sich im Durchschnitt um Jugendliche mit dem Abschluss Fachhochschulreife bzw. Hochschulreife bei zudem überdurchschnittlichen Schulnoten im Abschlusszeugnis. Gleichzeitig spielt die schultypenspezifische Herkunft der Jugendlichen eine Rolle im Auswahlprozess. Gymnasiasten sind unter den Absolventen in kaufmännischen Ausbildungstests in der Regel überrepräsentiert. Gleiches gilt auch für Schulabgänger aus Berufskollegs bzw. beruflichen Schulen, da diese häufig über eine kaufmännische Vorbildung durch den Besuch eines entsprechenden Bildungsgangs verfügen. Auch ist es so, dass die Hochschulreife an Berufskollegs generell in überwiegend kaufmännischen Bildungsgängen erworben wird.

Für den Eintritt in die zweite Auswahlstufe stehen also grundsätzlich drei Informationsträger bereit: die Schulnoten in den Fächern, der erreichte Schulabschluss und der jeweilige Schultyp, an dem der Abschluss erworben wurde.

Insgesamt liegt ein Datensatz mit $N=547$ getesteten Bewerbern der Jahre 2000 und 2001 vor.² Im ausgewerteten Fall hat das auswählende Kreditinstitut auch notenschwächere Absolventen von Gesamtschulen und Berufskollegs für den Eintritt in die Teststufe vorgesehen. Aufgrund dessen gibt es eine genügend große Anzahl von getesteten Bewerbern, deren Notenspektrum pro Schultyp zwischen 1,5 und 4,5 verteilt ist, so dass regressionsanalytische Auswertungen möglich sind. Realschüler wurden von diesen Berechnungen ausgenommen.

Tab. 1 zeigt die Verteilungen im gesamten Datensatz ($N=547$) auf der Basis von schulischer Herkunft und Geschlecht. Die größten Anteile entfallen auf Absolventen von Berufskollegs und Gymnasien. Tab. 2 dokumentiert den gleichen Zusammenhang bezogen auf den für die multivariate Analyse zugrundegelegten Datensatz mit Gymnasien und Berufskollegs.³ Nennenswerte Abweichungen der Merkmalsanteile im Vergleich mit Tab. 1 zeigen sich nicht. Generell sind die den Tabellen zugrundeliegenden Häufigkeiten unterschiedlich stark besetzt. Dies liegt daran, dass nicht alle Merkmale für die Jahrgänge 2000/2001 als Information gleichzeitig zur Verfügung stehen. Die anteilige Besetzung der Kategorien bleibt jedoch durchgängig erhalten, so dass die Daten verwendbar sind. Abhängigkeiten zwischen den Noten der Testabsolventen und ihrer schultypenspezifischen Herkunft können auch bei ausreichender Besetzung der Notenintervalle bestehen. Man sieht an den (hier nicht dokumentierten) Verteilungen, dass Abhängigkeiten zwischen Benotung (Durchschnittsnote Deutsch/Mathematik) und schulischer Herkunft tatsächlich zustande kommen: Die Akzeptanz von Gymnasiasten mit unterdurchschnittlichen Noten für den Eintritt in die Testauswahlstufe ist größer als diejenige von Gesamtschülern und Schülern der Berufskollegs. Gymnasiasten können anscheinend auf größere Elastizität der Auswahlentscheidungen beim Überwinden der ersten Auswahlchwelle rechnen. Bei den Schulabschlüssen steigt die entsprechende Akzeptanz parallel zum Schulabschlussniveau an. Sie ist bei Abiturienten am höchsten, bei Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss am niedrigsten. Im Intervall zwischen 3,5 und 4,49 beträgt der Abiturientenanteil 72,4%, der Anteil derjenigen mit mittlerem Bildungsabschluss liegt bei 8,0%. 14,7% der Gymnasial- und 32,4% der Berufskollegabsolventen entfallen auf das Notenintervall zwischen 1,5 und 2,49. D. h.: Legt man die ausgewählten Bewerber als Referenzrahmen zugrunde, dann sind gute Gymnasialdoppelt so viel wert wie gute Berufskollegnoten.

² Bezogen auf einzelne Kategorien weist der Datensatz Dokumentationslücken auf. Diese wurden im Hinblick auf die in die Analyse einbezogenen Merkmale kontrolliert. Auf die anteilbezogene Zusammensetzung der Daten wirken sie sich nicht aus.

³ Hier ohne Gesamtschüler/Realschüler. Bei diesen gibt es ebenfalls keine Abweichungen

3 Analyse des Zusammenhangs zwischen schulischer Herkunft, Note und Testerfolg

Auf der Grundlage einer logistischen Regressionsanalyse haben wir Beziehungen zwischen den Informationsquellen Schulabschluss, schulische Herkunft und nach aufsteigender Quantilzugehörigkeit geordnete Zeugnissenoten beim Zustandekommen des Testerfolgs untersucht.⁴ Die abhängige Variable wurde über den dicht am Median liegenden Testerfolgsdurchschnitt dichotomisiert.⁵ In die multivariate Analyse einbezogen wurden nur die Fälle mit vollständig verfügbaren Informationen hinsichtlich der Variablen schulische Herkunft, Schulnoten, Schulabschluss und Geschlecht (N=123). Aus den Fallzahlreduktionen ergeben sich keine merkmalsbezogenen Verzerrungen. Der TSB misst u. a. Orthografie, Rechenfertigkeit und Konzentrationsfähigkeit. Eine mögliche weitergehende Betrachtung der Subdimensionen des TSB erfolgt jedoch nicht. Der TSB wird nicht in seiner Qualität angesprochen oder gar unter Validitätsgesichtspunkten diskutiert, wie das für den ESTB in der angesprochenen Studie von Benedict und Mittmann (2004) tendenziell geschieht – und zwar mit positivem Resultat. Vielmehr wird der TSB als Datum der betrieblichen Ausbildungspraxis vorausgesetzt (TSB und ESTB stammen von verschiedenen Testanbietern, unterscheiden sich aber kaum voneinander). Gleiches gilt auch für die standardisierten Testscores, deren testinterne methodische Qualität im Folgenden nicht untersucht, sondern als ebenfalls ideosynkratischer Ausgangspunkt angenommen wird. Die Rechtfertigung dafür ergibt sich aus dem normativen Anspruch vor allem der beruflichen Schulen, ihre Absolventen auf die Einmündung in die berufliche Ausbildung und die damit verbundene Auswahlpraxis erfolgreich vorzubereiten. Außerdem verarbeitet der TSB weitgehend schulfachgebundenes Wissen.

⁴ Die Zeugnissenoten wurden in drei Quantile mit jeweils (auf N bezogenen) 25% breiten Intervallen im oberen und unteren Notenbereich geordnet. Dadurch ist der in der Notenzuweisung enthaltene schultypenspezifische Bias ausgeschaltet. Aufgrund der ordinalen Gruppierung der Schulabsolventen spielt die Notenzuweisung selbst dann keine Rolle mehr. Bei der logistischen Regression geben die Einflussgrößen an, mit welchem im Verhältnis zu den Werten der anderen Einflussgrößen (Verdienst o. ä.) ermittelten Wert man z. B. das Auftreten der schulischen Herkunft aus dem Gymnasium multiplizieren muss, um sich über die Ausprägung dieser einen Variable zu der über alle Jugendlichen ermittelten Wahrscheinlichkeit des Testerfolgs in Beziehung zu setzen. Kommt beispielsweise dem Schultyp allein (d. h. ohne dass irgendein anderes Merkmal hinzutreten muss) Einfluss auf den Testerfolg zu und gilt dies auch in ähnlicher Weise für die Note, dann beeinflussen diese beiden Kovariate den Testerfolg im Sinne von Haupteffekten. Sind sie dagegen nur dann einflussreich, wenn sie gemeinsam auftreten, spricht man von Interaktionswirkungen. Ziel der Logit-Analyse ist es, die empirischen Beobachtungswerte mit möglichst wenig Kovariaten vorherzusagen. Das bedeutet gleichzeitig, dass es immer auch eine Vorhersagelücke gibt, in der die Empirie unbekannter Merkmale wie auch derjenigen Kovariate untergebracht ist, die aufgrund ihrer geringen Bedeutung im Modell selbst keinen Platz haben.

⁵ 48,1% der Absolventen liegen unterhalb des hier für den Zweck der Untersuchung als Testerfolg operationalisierten kritischen Werts. Der hier benutzte Begriff des Testerfolgs ist ausschließlich relativ zu verstehen. Über die materielle Kompetenz von Schülern wie auch über den tatsächlichen Eintritt in die nächste Auswahlstufe werden keine Aussagen getroffen. Klarheit besteht nur in negativer Hinsicht: Bewerber, die unterhalb der Erfolgsschwelle liegen, scheiden in jedem Fall aus.

Damit ist die Frage nach vergleichbaren Skalierungen von Testscores und Noten aus der übergreifenden Fragestellung nicht nur nicht ausgeschlossen. Ihre Beantwortung ist vielmehr erforderlich, um schulische Merkmale mit solchen des Testerfolgs in Verbindung zu bringen. Wenn Noten und Testscores vergleichbar skaliert sind, dann darf die schulische Herkunft auf den Testerfolg nicht durchschlagen – jedenfalls nicht bei gleichem Schulabschluss. Vielmehr sollten dann nur die Noten mit dem Testerfolg zusammenhängen, was die unrealistische, methodisch aber notwendige Forderung einschließt, die Notenvergabe von internen, auf der Selbstbezüglichkeit von und in Schulumwelten beruhenden Effekten freizustellen.

Die Ergebnisse der logistischen Regression weisen jedoch auf die empirische Bedeutsamkeit solcher Effekte hin: Sie zeigen, dass unter Einbeziehung der schulspezifischen Herkunft aus Gesamtschulen, Berufskollegs und Gymnasien die Noten die Wahrscheinlichkeit des Testerfolgs nicht mehr nennenswert beeinflussen. Einflusstark sind die Herkunft aus der Gesamtschule und der erreichte Schulabschluss (Fachhochschulreife oder Abitur). Die Bedeutsamkeit der schulischen Herkunft stützt sich ausschließlich auf die Einbeziehung der Gesamtschulabsolventen, die im Test schlecht abschneiden. Die Koeffizienten der Modelle sind wie folgt zu verstehen: Wenn man 1 vom Koeffizienten subtrahiert und das Ergebnis mit 100 multipliziert, erhält man den Prozentsatz, um den sich die Wahrscheinlichkeit des Testerfolgs erhöht/erniedrigt, wenn man z. B. von Berufskollegabsolventen auf Gymnasial- oder auf Gesamtschulabsolventen übergeht. Abgänger von Gymnasien sind leicht erfolgreicher als Abgänger von Berufskollegs (Tab. 3).

Letztere haben überwiegend kaufmännische Bildungsgänge absolviert. Zur Chancensteigerung innerhalb des Auswahlverfahrens führt dies letztendlich nicht. Vielmehr haben die in der Regel nicht-kaufmännisch vorgebildeten Gymnasiasten sogar etwas bessere Chancen, in ein kaufmännisches Ausbildungsverhältnis einzutreten. Nicht das curriculare Profil, sondern der Creamingeffekt im hierarchisierten Bildungssystem setzt sich durch.

Unter diesem Aspekt ist festzuhalten, dass Berufskollegabsolventen nur wenig schlechter abschneiden als Gymnasiasten. Vom Notenspektrum her betrachtet, müssten sie jedoch wesentlich besser abschneiden als es tatsächlich der Fall ist. Insofern sind Leistungen durch Berufskollegnoten anders skaliert. Alltäglich formuliert: Gemessen am Erfolg im Ausbildungstest werden Noten an Berufskollegs etwas großzügiger vergeben. Das Kreditinstitut muss von Berufskollegs einen höheren Absolventenanteil mit besseren Noten beziehen, um auf eine den Gymnasialabsolventen vergleichbare Erfolgsrate zu kommen.

4 Die Bedeutung von Schulnote und Schulabschluss

Die Aufnahme der Geschlechtervariable lässt eine negative Erfolgswahrscheinlichkeit weiblicher Schulabsolventen erkennen. Weibliche Schulabsolventen sind unter den Bewerbern stark vertreten. Ihr vergleichsweise schlech-

tes Abschneiden im Test hängt damit zusammen, dass Bewerberinnen überdurchschnittlich oft aus Schulen kommen, deren Abgänger im Test weniger gut abschneiden. Dieser Sachverhalt wurde in einem hier nicht dargestellten Auswertungsschritt überprüft.⁶

SCHULTYP Schultyp * ANREDE Anrede Kreuztabelle

			ANREDE Anrede		Gesamt
			Herr	Frau	
SCHULTYP Schultyp	Gymnasium	Anzahl	92	136	228
		% von SCHULTYP Schultyp	40,4%	59,6%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	41,1%	40,2%	40,6%
	Realschule	Anzahl	22	35	57
		% von SCHULTYP Schultyp	38,6%	61,4%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	9,8%	10,4%	10,1%
	Gesamtschule	Anzahl	33	56	89
		% von SCHULTYP Schultyp	37,1%	62,9%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	14,7%	16,6%	15,8%
	Berufskolleg	Anzahl	71	107	178
		% von SCHULTYP Schultyp	39,9%	60,1%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	31,7%	31,7%	31,7%
sonstige	Anzahl	6	4	10	
	% von SCHULTYP Schultyp	60,0%	40,0%	100,0%	
	% von ANREDE Anrede	2,7%	1,2%	1,8%	
Gesamt		Anzahl	224	338	562
		% von SCHULTYP Schultyp	39,9%	60,1%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 1: Schultyp/Geschlecht

Kreuztabelle

			ANREDE Anrede		Gesamt
			Herr	Frau	
RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	bis 88,82	Anzahl	9	31	40
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	22,5%	77,5%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	8,2%	17,5%	13,9%
	88,83 bis 98,54	Anzahl	30	68	98
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	30,6%	69,4%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	27,3%	38,4%	34,1%
	98,55 bis 108,26	Anzahl	45	63	108
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	41,7%	58,3%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	40,9%	35,6%	37,6%
	108,27 und höher	Anzahl	26	15	41
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	63,4%	36,6%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	23,6%	8,5%	14,3%
Gesamt		Anzahl	110	177	287
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	38,3%	61,7%	100,0%
		% von ANREDE Anrede	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 2: Testscoreintervalle/Geschlecht 2001

⁶ Für die Interpretation spricht die Tatsache, dass weibliche Schulabsolventen im unteren Leistungssegment des Tests stark überrepräsentiert sind. Im oberen Leistungsbereich des Tests beträgt der Schülerinnenanteil 8,5% gegenüber einem Schüleranteil von 22,3%.

Haupteffekte	Sozialkunde einbezogen	Deutsch einbezogen	Mathe einbezogen
Gymnasium	1,557 1,131	1,120	
Gesamtschule	,247 ,169 ,168		
Berufskolleg	Referenz Re	ferenz Re	ferenz
Weiblich	,326 ,311 ,304		
Männlich	Referenz Re	ferenz Re	ferenz
FH-Reife ,192		,224	,224
Abitur	Referenz R	ferenz R	ferenz
Varianzaufkl. (Nagelk. R)	,293	,248	,251

Tab. 3: Binäre Logit-Modelle des Testserfolgs (Delogarithmierte Koeffizienten)

Mit der Einbeziehung der Gesamtschulabsolventen in das logistische Regressionsmodell sinkt die mittlere Erfolgsrate beim Test. Dadurch kann sich indirekt auch der Einfluss der Noten von Gymnasial- und Berufskollegabsolventen auf das Testergebnis verkleinern: indem sich beispielsweise das Spektrum der Noten, mit dem beide Absolventengruppen Testwerte jenseits des Mittelwerts erreichen können, vergrößert. Hinzu kommt, dass für den Test ausgewählte Gesamtschüler mit im Schnitt besseren Noten schlechtere Testergebnisse erzielen und damit die Quantifizierung positiver Zusammenhangsbildungen bei Berufskolleg- und Gymnasialabsolventen abschwächen. Nimmt man die Gesamtschulabsolventen aus dem Modell heraus, wird die Vorhersagebedeutung der Schulnoten freigelegt. Beschränkt man sich auf den Vergleich der schulischen Herkunft aus jeweils Gymnasien und Berufskollegs, so wird die Mathematiknote bedeutsam für den Testserfolg. Von der schulischen Herkunft selbst geht dann kein Effekt mehr aus. Gleiches gilt für die Noten der anderen Fächer.

Die Varianzaufklärung des Modells einschließlich der anderen unabhängigen Variablen ist mit knapp 30% zufriedenstellend. Gleiches gilt für die mit Kenntnis der unabhängigen Variablen insgesamt erreichbare Quote von 72% Vorhersagegenauigkeit (sogenannte Trefferquote). Mit anderen Worten: Die Noten in Deutsch und Sozialkunde haben für die Zuweisung in eine der beiden Testserfolgshälften keine Bedeutung. Sie sind auf beide Hälften unsystematisch verteilt.

Noten	Oberes Quantil Noten	Mittleres Quantil Noten	Unteres Quantil Noten
Deutsch	Kein Effekt	Kein Effekt	Referenz
Mathe 4,286		2,066	Referenz
Sozialkunde	Kein Effekt	Kein Effekt	Referenz
Geschlecht	Geschlecht	Geschlecht	Geschlecht
Weiblich	,258		
Männlich Re	ferenz	Referenz	Referenz
Schulabschluss	Schulabschl.	Schulabschl.	Schulabschl.
FH-Reife	,174		
Abitur	Referenz		
Varianzaufkl. (Nagelk. R)	,291		

Tab.4: Binäre Logit-Modelle des Testerfolgs ohne Gesamtschüler (Quantilaufteilung 25/50/25 v. H.)

Die multivariate Zerlegung des Testerfolgs erbringt spezifische Informationsvorteile im Vergleich zur bivariaten Auswertung des Zusammenhangs zwischen Testerfolg und schulischer Herkunft. Eine schlichte kreuztabellarische Auswertung weist den Gymnasialabsolventen die bessere Quote beim Testerfolg zu (Tab. 5).

Kreuztabelle

			SCHULTYP Schultyp					Gesamt
			Gymnasium	Realschule	Gesamtschule	Berufskolleg	sonstige	
RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	bis 88,82	Anzahl	6	12	8	11	3	40
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	15,0%	30,0%	20,0%	27,5%	7,5%	100,0%
		% von SCHULTYP Schultyp	5,2%	33,3%	21,6%	11,6%	75,0%	13,9%
	88,83 bis 98,54	Anzahl	23	18	18	38	1	98
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	23,5%	18,4%	18,4%	38,8%	1,0%	100,0%
		% von SCHULTYP Schultyp	20,0%	50,0%	48,6%	40,0%	25,0%	34,1%
	98,55 bis 108,26	Anzahl	60	6	7	35		108
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	55,6%	5,6%	6,5%	32,4%		100,0%
		% von SCHULTYP Schultyp	52,2%	16,7%	18,9%	36,8%		37,6%
	108,27 und höher	Anzahl	26		4	11		41
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	63,4%		9,8%	26,8%		100,0%
		% von SCHULTYP Schultyp	22,6%		10,8%	11,6%		14,3%
Gesamt		Anzahl	115	36	37	95	4	287
		% von RE.GEW.S Recodierung gewichteter Standardwert	40,1%	12,5%	12,9%	33,1%	1,4%	100,0%
		% von SCHULTYP Schultyp	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab.5: Testergebnisse/Schultyp 2001

Die Regressionsanalyse führt dieses Ergebnis dagegen auf das schlechtere Abschneiden der Absolventen mit Fachhochschulreife zurück, die überwiegend an Berufskollegs erworben wird. Bereinigt um die Schulabschlussdifferenz zwischen Fachhochschul- und Hochschulreife verschwinden die Unterschiede. Berufskollegs und Gymnasien weichen dann nur geringfügig voneinander ab. Das Ergebnis lässt erkennen, dass die mit der Fachhochschulreife abschließenden Bildungsgänge an Berufskollegs testrelevante Kompetenzen auf deutlich niedrigerem Niveau vermitteln.

5 Fazit: Erweiterte Segmentation

Segmentationslinien gehen in der zweiten Auswahlstufe auf die Mathematiknote, auf den Schulabschluss und auf ungünstige lokale Quasi-Marktbedingungen über. D. h.: Sie lösen sich nicht auf und werden dadurch nur noch von individuellen Personeneigenschaften abhängig. Vielmehr beruhen sie weiterhin auf institutionellen Merkmalen, durch die sich die Karriere von Personen auszeichnet. Diese Merkmale sind allerdings nach außen hin nicht mehr ohne weiteres sichtbar. Sie folgen vielmehr lokal- und berufsspezifischen Unterdifferenzierungen, wie man an den Ergebnissen sieht. Offensichtlich gibt es hierbei ein Gefälle zwischen Fächern: die Mathematiknote sorgt weiterhin für Unterscheidungen (was durch das Abschneiden der Frauen zustandekommt s. Anm. 6), die Noten der anderen Fächer dagegen nicht.⁷ Zu dieser weiteren

⁷ Als einzige der Fächernoten korreliert die Mathematiknote signifikant mit dem unaufgeteilten Testscore. Allerdings bleibt die Varianzaufklärung mit einem $r = .23$ niedrig. Die Aufteilung der

Segmentationsstufe gehört auch die schultypenspezifische Bewertung der Notenskala durch den Testerfolg: Gemessen an der Zahl der erfolgreichen Testabsolventen erhalten die Gymnasialnoten einen höheren Wert als diejenigen von Berufskollegs.

Die Daten sprechen für die Notwendigkeit, Informationen über Austauschprozesse in lokalen Bildungsquasimärkten zu sammeln und zum Gegenstand einer systembezogenen Steuerung durch Vergleichsarbeiten, Festlegung fachdidaktischer Standards, Kooperation etc. zu machen. Als Aggregationsebene der Steuerung reicht weder die Einzelschule noch reichen dazu die hergebrachten Ebenen der Schulbürokratie aus. Dazu sollten Bildungsquasimärkte empirisch identifiziert und auf administrative Unterstützungsmöglichkeiten bezogen werden. Bildungsquasimärkte zeichnen sich durch verdichtete Abhängigkeiten der Schülerrekrutierung von anbietenden Schulen und Betrieben aus. Kennzeichen solcher Märkte ist das Auftreten von Paretoeffekten unter restringierten Anpassungsbedingungen aufseiten der Schulen,⁸ d. h.: Die eine Schule erhält Schüler auf Kosten der anderen, kann aber ihre Programmatik und ihr Angebot diesem Prozess nicht anpassen, muss z. B. aus Gründen des Selbsterhalts weiterhin eine gymnasiale Oberstufe anbieten etc. Das könnte sie aber vielleicht nur bei besserer Ausstattung, weitreichenden internen Differenzierungsmöglichkeiten ... etc. Bezieht man die Resultate der Bildungsforschung ein,⁹ dann wird man solche Zusammenhänge im Hintergrund der vorgelegten Daten begründet vermuten und annehmen können, dass sie sich weit in die betriebliche Personalauswahl hinein auswirken. Der lokal- und berufsspezifisch differenzierte Charakter erweiterter Segmentation kann sich auch auf andere als die hier rekonstruierten und als bedeutsam herausgestellten Merkmale richten. Dies herauszufinden und an die Logik betrieblicher Ausbildungsentscheidungen heranzuführen, ist die Aufgabe einer modernen, an der Wirkungsweise von Bildungsquasimärkten orientierten Verwaltungsrationalität.

Noten in Intervalle in Verbindung mit dem Schulabschluss und dem Geschlecht sorgen dann für die Varianzaufklärung im Rahmen der logistischen Regression.

⁸ Osterwalder (1993) hat darauf hingewiesen, dass es im Schulsystem – und das gilt auch für die Berufsausbildung – grundsätzlich um den Zugang zur Gesellschaft und damit u. a. zu marktlichen Selbstbehauptungsprozessen geht. Setzt man den Prozess des Zugangs seinerseits marktformigen Ausschlussprozessen aus, entstehen negative externe Effekte – weshalb auch unter diesem Aspekt statt von Bildungsmärkten von Bildungsquasimärkten gesprochen werden sollte. Begründete Vorschläge zur Verhinderung solcher Effekte bei gleichzeitiger Outputsteuerung machen Bellenberg/Böttcher/Klemm (2001, S. 167). Unserer Auffassung nach müssten diese Vorschläge um die Steuerung von Quasi-Märkten ergänzt werden.

⁹ Quasimarktbedingungen sind von Baumert in den 80er Jahren analysiert worden. Baumert weist dabei auf die Spielräume hin, die die strukturell betroffenen Gesamtschulen in diesem Prozess grundsätzlich haben (vgl. Baumert 1985). In der neueren Forschung werden die leistungsbezogenen Auswirkungen u. a. in der Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung dargestellt (Behörde für Bildung und Sport 2002). Bellenberg zeigt, dass die Oberstufe von Gesamtschulen deutlich mehr Schüler mit Segregationserfahrungen (Sitzenbleiber) aufnimmt (1999, S. 111).

Literatur

- Baumert, Jürgen: Differenzierung des Sekundarschulangebots oder neue Dreigliedrigkeit? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5 (1985), 1, S. 109-128
- Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Kurzfassung der Ergebnisse des wissenschaftlichen Berichts. Hamburg 2002
- Bellenberg, Gabriele: Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe bis zum Abschluss. Weinheim/München 1999
- Bellenberg, Gabriele/Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus: Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied 2001
- Benedict, Hans Peter/Mittmann, Sebastian: Evaluierung eines Auswahlverfahrens für Auszubildende als Qualitätssicherungsinstrument in der betrieblichen Berufsbildungsarbeit der Stadtsparkasse Dresden. In: Wirtschaft und Erziehung 56 (2004), 2, S. 67-72
- Harney, Klaus/Koch, Sascha: Berufliche Bildung. In: Projekt Ruhr (Hrsg.): Bildungsbeteiligung im Ruhrgebiet. Auf der Suche nach einer neuen Kompensatorik. Essen 2003, S. 47-73
- Jungkunz, Diethelm/Bödinert, Karl: Korrelative Bedeutung von Testergebnissen, schulischer Vorbildung, Berufsschulnoten und Fähigkeitseinschätzungen für Berufsabschlussnoten. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), 5, S. 711-730
- Osterwalder, Fritz: Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), 1, S. 85-108
- Stender, Jörg: Segmentationen und Selektionen. Regionale Systemanalysen zur beruflichen Bildung. Bochum 1989
- Weishaupt, Horst: Bildung und Region. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 185-200
- Weiss, Manfred: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), 1, S. 71-84

Helmut Heid

Selbstbestimmtes Lernen am Arbeitsplatz

Der gewählte Titel wäre kein Thema berufspädagogischen Denkens und Handelns, wenn er lediglich als Feststellung gelesen würde. Freilich ist der Arbeitsplatz als Ort des Arbeitens definiert. Aber das ändert nichts daran, dass der, der dort arbeitet, dort auch lernt – solange er arbeitet und darüber hinaus lebenslang. Deshalb ist die überaus aktuelle *Forderung*, lebenslang selbst zu lernen, einigermaßen rätselhaft bzw. erklärungsbedürftig. Denn Lernen ist gemäß allgemein anerkannter Definition nichts anderes als die mentale Verarbeitung von Erfahrungen. Der Mensch lernt, wo immer und so lange er lebt. Warum muss oder kann das, was ohnehin geschieht – mehr noch: was gar nicht zu verhindern ist – weiterbildungspolitisch und weiterbildungspraktisch gefordert werden?

Auch die Forderung der Selbststeuerung des Lernens ist interpretationsbedürftig. Lernen kann der Mensch nur selbst. Der noch so geniale Lehrer oder Ausbilder ist außerstande, das Lernen des Lernenden zu erzwingen oder zu erübrigen. Warum muss oder kann die Selbstständigkeit des Lernens dennoch gefordert und gefördert werden? Das, was der Lernende lernt und zumal dasjenige, was er lernen will, das lernt er, dazu muss er nicht veranlasst werden. Veranlasst werden kann und muss er allenfalls zu dem, was er *nicht* tut und vor allem zu dem, was er (vielleicht aus guten Gründen) *nicht* lernen oder tun will.

Es muss wohl davon ausgegangen werden, dass die Forderung, am Arbeitsplatz selbst (-gesteuert) zu lernen, in der Unterstellung oder Feststellung begründet ist, dass das, was dort ohnehin und unvermeidbar geschieht, nicht das ist, was die Autoren der Forderung sich vorstellen oder wünschen. Was könnte das sein? Es könnten Defizite oder Defekte jenes impliziten Lernens sein, das am Arbeitsplatz erfolgt. Es könnten aber auch (in Wechselbeziehung dazu) Defizite oder Defekte jener Lerngelegenheiten sein, die der Arbeitsplatz aufweist, der ja nicht nach pädagogischen, sondern nach betriebswirtschaftlichen Maximen organisiert ist. Nun eignet sich diese Feststellung aber gerade nicht als Ableitungsvoraussetzung für die Forderung, sondern vielmehr für die Problematisierung selbstbestimmten Lernens am Arbeitsplatz. Wie ist mit dieser Paradoxie umzugehen? Zum einen kann – vereinfacht formuliert – die Aufwertung impliziten Lernens am Arbeitsplatz die Abwertung expliziten Lernens bezwecken, das vom Verwertungsdruck am Arbeitsplatz unabhängig ist oder unabhängig macht. Zum anderen kann die Forderung, am Arbeitsplatz selbstbestimmt zu lernen, aber auch die Effektivierung und die Legitimierung des *erwünschten*, strikt verwertungsorientierten Lernens bezwecken. Was bedeutet das im einzelnen?

1. Die Apostrophierung dessen, was gar nicht zur Disposition steht, könnte die Dethematisierung dessen bezwecken, was (kosten-)aufwändig und von den Betrieben kaum kontrollierbar organisiert werden muss. Die Tatsache, dass am Arbeitsplatz (ohnehin, unvermeidbar und handlungs- bzw. verwertungsorientiert) gelernt wird, erübrigt oder ersetzt – so die mögliche Begründung – solche vor- und außerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen, die sogar als Fehlqualifikationen beurteilt werden (können), wenn sie zu „überflüssigem“, „überschüssigem“, „nutzlosem“ oder auch unerwünschtem Wissen und Können führen (Stichwort: „Fehlinvestition“). Denn „Überqualifikation“ ist – in Anwendung des Leistungsprinzips – nicht ungeeignet, für das Unternehmen unbequeme oder unerwünschte Erwartungen auf entsprechende Honorierung und Platzierung zu begründen.
2. Aus der Tatsache, dass Menschen (nur) selbst lernen (können), folgt nicht, dass sie „also“ auch selbst und in jeder dafür relevanten Hinsicht für ihre Qualifizierung sowie für ihre Fehlqualifizierung verantwortlich sind. Dennoch wird dieser Plausibilitätstransfer bildungspolitisch suggeriert und genutzt. Die Beschäftigten haben selbst zu entscheiden, was, welchen materiellen und im materiellen Aufwand ihnen jene Qualifizierung wert ist, deren Verwertung allerdings nicht mehr primär von ihnen, sondern von denen abhängt, die damit zugleich ein Urteil über den Erfolg bzw. die Qualität eigenverantwortlicher Qualifizierungsbemühungen Beschäftigter fällen. Damit sind auch die beiden wichtigsten Determinanten genannt, von deren Bestimmung und Verfügbarmachung der Qualifizierungserfolg abhängt, nämlich zum einen das Kriterium, das unentbehrlich ist, um den Erfolg vom Misserfolg oder von der Irrelevanz einer Lernaktivität unterscheiden zu können, und zum anderen jenes Kriterium der Rekrutierung Beschäftigter, dessen Bestimmung sich an den betrieblichen Zwecken und Bedingungen der Qualifikationsverwertung orientiert. Auf beides hat das Subjekt selbstbestimmten Lernens keinen maßgeblichen bzw. ausschlaggebenden Einfluss, auch dann nicht, wenn es am Arbeitsplatz, also streng verwertungsbezogen lernt. Ihm bleibt nur (und immerhin) die Möglichkeit, sich um die Realisierung der internalen Voraussetzungen (= Kompetenzen) externaler Qualifikationsbeurteilung und -verwertung zu bemühen. Dieses Bemühen wird allerdings durch die Tatsache beeinträchtigt und im Extrem sogar entwertet, dass der Lernende nur sehr unzulänglich vorhersehen kann, wie sich jener betriebliche oder gar überbetriebliche Qualifikationsbedarf in Zukunft entwickelt, dessen Voraussetzungen von ihm selbst in der Regel nicht oder nur unmaßgeblich beeinflusst werden (können).
3. Das aktuelle, scheinbar gegenläufige Interesse daran, implizites Lernen am Arbeitsplatz (das nicht mehr als „Anlernen“ diskreditiert wird) „sichtbar“ zu machen und zu zertifizieren, erfüllt mehrere Ziele: Es dient der *Aufwertung* unaufwendigen und strikt verwertungsbezogenen Lernens, und es erhöht die Transparenz über die internalen, im Beschäftigten vorzufindenden Bedingungen betrieblicher Qualifikationsverwertung. Aber dabei entstehen

auch Probleme. Weil Unternehmen kein Interesse daran haben (können), dass (hoch) Qualifizierte ihren Marktwert steigern oder gar ihre Kompetenz in Konkurrenzunternehmen verwerten, muss das selbstbestimmte Lernen möglichst auf die Verwertungsbedingungen des Arbeitsplatzes bzw. des Unternehmens bezogen bleiben (betriebsbezogene Kompetenzportefeuilles). Nun ist diese Imitierung der Kompetenzentwicklung aber nicht leicht, wenn überhaupt mit den Interessen zumindest innerbetrieblicher Flexibilität und Mobilität in Einklang zu bringen. Diesem Erfordernis vermögen bzw. versuchen innerbetriebliche Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen Rechnung zu tragen. Zudem legen Unternehmen Wert darauf, dass Beschäftigte „lernen“, sich (unternehmenskulturell verbrämt) mit „ihrem“ Unternehmen zu identifizieren. Zum anderen geht es um den Aufbau zum indert unternehmensintern transferierbaren Wissens, dessen „Erlernen“ jedoch nicht mehr (vollständig) in den Produktionsprozess integrierbar ist.

Damit ist eine neue Dimension bzw. Stufe der Programmatik angesprochen, die die Reorganisation des Arbeitsplatzes als eines Lernortes in das Programm einbezieht, selbstbestimmt am Arbeitsplatz zu lernen. Im Lernen am Arbeitsplatz sind häufig zwei Defizite auszumachen, und zwar mangelnde Effektivität und fehlende Komplexität („Ganzheitlichkeit“).

4. Implizites Lernen am Arbeitsplatz hängt von Lerngelegenheiten ab, die nicht nach pädagogischen Maßgaben, sondern nach betriebswirtschaftlichen Zwecken organisiert sind. Bei der Gestaltung von Arbeitsplätzen hat die ökonomische Vorrang vor der pädagogischen Effektivität. Lernen, Lernerfolg und Lernende sind dabei nicht Zwecke, sondern Mittel betriebswirtschaftlicher Aufgabenerfüllung. So unaufhebbar auch dabei gelernt wird, und zwar auch das, was – sehr abstrakt und verkürzt formuliert – den Menschen von sich selbst und seinen eigenen, wohlbegründeten Interessen entfremdet, so richtig ist aber auch, dass dabei fast alles vernachlässigt werden kann und häufig auch vernachlässigt wird, was nach lehr-lern-theoretischen und motivationspsychologischen Erkenntnissen zu den Voraussetzungen effektiven und erfolgreichen Lernens gehört, und zwar auch solchen Lernens, das für eine kompetente Erfüllung betrieblicher Arbeitsaufgaben unentbehrlich und wünschenswert ist.

In diesem Sachverhalt ist das Erfordernis begründet, vorhandene Lerngelegenheiten zu nutzen oder neue Lerngelegenheiten zu schaffen, die einerseits Lernprozesse intensivieren und effektivieren, die aber andererseits – und das ist hier von spezifischer Bedeutung – von denjenigen initiiert, finanziert und verantwortet werden (müssen), die keinen maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der Bedingungen der Qualifikationsverwertung haben. Damit wird das propagierte Lernen am Arbeitsplatz einerseits problematisiert und andererseits in die Zuständigkeit und Verantwortung derer abgeschoben, die kaum eine andere Möglichkeit haben als die, selbstbestimmt oder selbstorganisiert zu lernen, was – längerfristig unvorhersehbar –, also

jeweils von ihnen verlangt oder erwartet wird und insofern gerade nicht selbstbestimmt ist.

5. In Bezug auf die wünschenswerte Reichhaltigkeit des Anregungspotentials einer Lernumgebung, sind viele moderne Arbeitsplätze (noch) defizitär. Die Besorgnis um lernpraktische Unzulänglichkeiten des Arbeitsplatzes kann einerseits mit Bezug auf Funktionserfordernisse des Betriebes und andererseits im Blick auf (manifeste, latente, unterstellte oder aus welchen Gründen auch immer wünschenswerte) Bedürfnisse Lernender nach umfassender Qualifizierung begründet werden. Beide Feststellungen und Orientierungen stellen den Arbeitsplatz als Lernort in Frage. Nun könnte aber genau das der Anknüpfungspunkt für die (implizite) Forderung sein, Arbeitsplätze immer auch so zu gestalten, dass sie betrieblich und/oder individuell wünschenswertes Lernen ermöglichen. Für die Erörterung der Voraussetzungen, deren Klärung für die praktische Umsetzung dieser Forderung grundlegend ist, wäre unter anderem die Frage wichtig, welche und wessen Interessen in der Legitimation und in der Begründung des Kriteriums zur Geltung kommen, das unentbehrlich ist, um beurteilen zu können, welches Lernen, also was warum für wen wünschenswert ist.

Dabei könnte es im Einzelnen um folgendes gehen:

6. Denkbar wäre, dass Autoren der thematischen Forderung feststellen oder befürchten, dass am Arbeitsplatz, so, wie er gegenwärtig (in der Regel) ist, „falsches“ oder Überflüssiges gelernt werde. Falsch könnte schon das sein, was sich betrieblich nicht rechnet. Falsch könnte aber auch sein, was den Interessen der Beschäftigten mehr dient als den (damit faktisch nicht zu vereinbarenden) Interessen des Betriebes an reibungsloser und ertragreicher Qualifikationsverwertung. Zum Falschen könnte alles gehören, was dem Beschäftigten Gelegenheit gibt, Kompetenzen zu entwickeln, die sich von ihm selbst gut vermarkten bzw. verwerten lassen. Auch darin ist keine Befürwortung, sondern eher eine Problematisierung faktischen Lernens am faktischen Arbeitsplatz enthalten.
7. Wer Grund oder auch nur die Möglichkeit hat, selbstbestimmtes Lernen am Arbeitsplatz zu fordern, der kann – wie bereits ausgeführt – damit sinnvollerweise nicht meinen, was ohnehin geschieht. Autoren oder Verfechter dieser Programmatik muss und wird es deshalb darum gehen, Beschäftigte zu veranlassen, auch und vielleicht besonders das zu lernen, was sie ohne externale Veranlassung, ohne (implizite) Drohung oder ohne (institutionalisierten) Zwang gerade nicht lernen oder tun würden. Die Substanz dieses Programms läge in dem Appell, die Bereitschaft zu entwickeln, dasjenige zu denken, zu tun und tun zu wollen, was sie, also die Adressaten dieses Appells nach Maßgabe externaler (ökonomisch mächtiger) Instanzen denken, wollen und tun *sollen*, und zwar unabhängig davon, ob dieses Denken, Wollen oder Tun sich auf Inhalte oder Gegenstände erstreckt, die

sie (bei kritischer Besinnung) selbst für wünschenswert oder gar verantwortbar halten. Der in Konzepten betrieblicher Personalentwicklung prominent enthaltene Appell, die Verantwortungsbereitschaft Beschäftigter durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung und durch Maßnahmen der Qualifizierung zu fördern, bleibt in aller Regel überaus abstrakt. Die Praxis der Delegation von Verantwortung bezweckt im betrieblichen Alltag wie übrigens auch in weiten Bereichen der pädagogischen Praxis die Verwandlung fremdbestimmten Sollens in selbstbestimmtes Wollen.

Diese Strategie der Personalentwicklung ist im Licht derjenigen Beurteilungskriterien, die sich in der Tradition moralphilosophischen Denkens herausgebildet haben, auch dann problematisch, wenn der Inhalt der Fremdbestimmung gar nicht zu beanstanden ist. Alle großen und kleinen Katastrophen der Menschheitsgeschichte wären undenkbar, wenn nicht allzu viele Menschen veranlasst worden wären und entsprechend gelernt hätten zu können, zu wollen und zu tun, was *jeweils* von ihnen verlangt oder auch nur erwartet wird. Statt dessen können und sollten Menschen (auch) lernen, zuvor nach verallgemeinerbaren Kriterien zu *beurteilen*, was von ihnen erwartet oder verlangt wird. Dieser Anspruch ist auch denen nicht zu ersparen, die das selbstbestimmte oder -organisierte Lernen am Arbeitsplatz als ein zentrales Prinzip betrieblicher Personalentwicklung betrachten.

Ausbildungsplatzentwicklung und ökonomische Attraktivität der betrieblichen Berufsausbildung

1 Einleitung

Günter Pätzold hat sich in seinem wissenschaftlichen Werk immer wieder mit der Rolle der einzelnen Lernorte, der Organisation der dort stattfindenden Lehr- und Lernprozesse sowie den Perspektiven für eine Verbesserung der Ausbildungsqualität im Interesse der heranwachsenden Generation und der Gesellschaft beschäftigt. Eine besondere Bedeutung für die berufliche Bildung kommt hier ohne Zweifel dem betrieblichen Lernort zu, mit dem Günter Pätzold sich bereits intensiv 1977 in seiner Dissertation auseinandergesetzt hat (Pätzold 1977). Für das Duale System der beruflichen Ausbildung in Deutschland ist auf die beiden tragenden Säulen Betrieb und Berufsschule hinzuweisen. Für dieses System ist wesentlich, dass die Erreichung berufspädagogischer Ziele und die Herausbildung einer hohen Ausbildungsqualität in zentraler Weise abhängig ist von den wirtschaftlichen Interessen und Bedingungen in einem Betrieb. Die berufliche Ausbildung wird von den Betrieben nicht als Selbstzweck sondern vor allem zur Erreichung ihrer Primärziele (ökonomischer Erfolg) genutzt. Aufgrund eines Rückgangs des betrieblichen Ausbildungsengagements in den letzten Jahren stellt sich hier die Frage, ob die wirtschaftliche Basis des Dualen Systems nach wie vor tragfähig ist und die Rentabilität der Ausbildung noch gegeben ist. Im Kern geht es also um die Frage, ob die jüngsten Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt im wesentlichen auf ein nachlassendes generelles ökonomisches Interesse der Betriebe an dieser Ausbildungsform zurückzuführen sind, und insoweit Anlass zur Sorge geben, dass längerfristig ein gravierender Bedeutungsverlust der dualen Ausbildung droht.

2 Aktuelle Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt

Bereits seit einigen Jahren stellen die Betriebe in Deutschland den Jugendlichen kein ausreichendes Ausbildungsstellenangebot mehr bereit. So blieb die Zahl der Ausbildungsplatzangebote seit Mitte der neunziger Jahre trotz erheblicher staatlicher Förderung hinter der Nachfrage der Jugendlichen zurück. Nach leichten Erholungstendenzen im Jahr 2000 hat es in jüngster Zeit wieder einen deutlichen Rückgang bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen gegeben (vgl. Tabelle 1)¹. Die sogenannte Angebots-Nachfrage-Relation,

¹ Es werden jeweils die Ausbildungsverträge gezählt, die bis zum 30. September eines Jahres neu abgeschlossen werden.

also das Verhältnis von Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage, ist dabei seit längerem in den neuen Bundesländern besonders niedrig².

Jahr	Zahl der Auszubildenden Insgesamt			Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge			Angebots-Nachfrage- Relation		
	Gesamt	West*	Ost**	Gesamt	West*	Ost**	Gesamt	West*	Ost**
1992	1.666.205	1.345.306	320.899	595.215	484.954	110.261	118,7	122,6	101,5
1993	1.629.312	1.286.754	342.558	570.120	456.959	113.161	111,6	114,7	98,8
1994	1.579.879	1.226.261	353.618	568.082	435.388	132.694	106,0	107,9	99,7
1995	1.579.339	1.194.043	385.296	572.774	436.082	136.692	103,2	105,3	96,6
1996	1.592.227	1.182.428	409.799	574.327	434.648	139.679	99,4	102,1	91,4
1997	1.622.208	1.201.395	420.813	587.517	448.323	139.194	96,6	98,8	89,8
1998	1.657.764	1.240.448	417.316	612.529	468.732	143.797	98,1	100,1	91,9
1999	1.698.329	1.279.602	418.727	631.015	482.213	148.802	99,1	100,8	93,7
2000	1.702.017	1.297.202	404.815	621.693	483.082	138.611	100,3	102,1	94,3
2001	1.684.669	1.296.327	388.342	614.236	480.183	134.053	100,6	102,4	94,7
2002	1.622.441	1.255.634	366.807	572.227	447.441	124.786	99,1	100,9	93,1

* ohne Berlin

** einschließlich Berlin

Tab. 1: Gesamtzahl der Auszubildenden, Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge sowie Angebots-Nachfrage-Relation insgesamt sowie in West- und Ostdeutschland von 1992 bis 2002

Im Jahr 2003 ist die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge erneut (auf 560.086) zurückgegangen und auch die Angebots-Nachfrage-Relation ist weiter auf 96,6 gesunken. Die schwierige Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt resultiert dabei nicht nur aus einem Rückgang des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots, sondern auch aus der demographischen Entwicklung mit noch steigenden Schulabgängerzahlen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004a).

Die jüngsten Entwicklungen schlagen sich nach Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) allerdings nicht in einem generellen Rückgang der Ausbildungsquote, d. h. der Relation von Auszubildenden zu sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, nieder. In den alten Bundesländern hat im Zeitraum 1999 bis 2002 die Quote sogar leicht zugenommen von 6,1 auf

² Ausbildungsstellenangebot = neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September + unbesetzte Ausbildungsplätze; Ausbildungsstellennachfrage = neu abgeschlossene Ausbildungsverträge + nicht vermittelte Bewerber

6,2 %³; in den neuen Bundesländern ging sie leicht von 7,1 auf 7,0 % zurück. Die Ausbildungsbetriebsquote, d. h. der Anteil der Ausbildungsbetriebe an allen Betrieben, ging ebenfalls nicht drastisch sondern nur leicht zurück, und zwar in den alten Bundesländern zwischen 1999 und 2002 von 24,5 auf 24,3 % und in den neuen Bundesländern von 20,6 auf 19,5 %. Ein relativ starker Rückgang der Ausbildungsquote war allerdings in der ersten Hälfte der 90er Jahre zu beobachten. So ging die Quote zwischen 1990 und 1995 in den alten Ländern von 7,1 % auf 5,6 % zurück⁴ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004b). Ebenso fiel im betreffenden Zeitraum die Ausbildungsbetriebsquote in den alten Ländern von 28,3 % auf 23,7 % (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998, S. 142)

Es stellt sich nun die Frage, welche Ursachen für die skizzierten Entwicklungen beim betrieblichen Ausbildungsengagement in Frage kommen. Mir scheinen hier insbesondere die folgenden Ursachenkomplexe von Bedeutung:

- Beschäftigungsentwicklung

Die im wesentlichen unveränderten Ausbildungsquoten bei einem gleichzeitigen absoluten Rückgang der Zahl der Auszubildenden in jüngster Zeit machen deutlich, dass die nachlassende betriebliche Ausbildungsbereitschaft von einer Krise des Beschäftigungssystems begleitet und sicherlich zum Teil auch hierdurch verursacht wird. Ein Abbau der Beschäftigung, wie er in vielen Betrieben und Branchen stattfindet, wirkt sich auch auf das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen aus. Auch die Entwicklung Anfang der 90er Jahre dürfte wesentlich mit den massiven betrieblichen Rationalisierungsaktivitäten zusammenhängen. Der Rückgang der Quote bedeutet hier aber, dass Ausbildung noch stärker als die Beschäftigung zurückgefahren wurde. Möglicherweise sind dabei auch geplante künftige Rationalisierungsmaßnahmen antizipiert und in die Formulierung der Einstellungszahlen von Auszubildenden umgesetzt worden. Falls es in den kommenden Jahren wieder zu einem höheren Wirtschaftswachstum und vor allem zu steigenden Beschäftigtenzahlen kommen sollte, müsste sich auch eine positive Wirkung für die Ausbildung ergeben.

- Strukturelle Veränderungen

Die betriebliche Berufsausbildung war in den verschiedenen Wirtschaftszweigen schon immer unterschiedlich gut verankert und hatte nicht überall das gleiche Gewicht. Von ausschlaggebender Bedeutung ist sicherlich, ob der Anteil entsprechender Fachkräfte in einem Wirtschaftszweig eher hoch oder eher niedrig ist. Traditionell spielt das Duale System im Verarbeitenden Gewerbe zum Beispiel eine große Rolle, während es in vielen neu ent-

³ Stichtag ist jeweils der 31.12. eines Jahres

⁴ Stichtag für die berechneten Quoten war jeweils der 30.6. eines Jahres. Die Werte für 1990 und 1995 sind deshalb in ihrer Höhe nicht unmittelbar mit den genannten Werten für die Jahre 1999 und 2002 zu vergleichen.

stehenden Dienstleistungsbereichen eine weitaus geringere Bedeutung hat. Im Zuge des Abbaus von Arbeitsplätzen im Verarbeitenden Gewerbe und der Umstrukturierung hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft war so eine gewisse negative Wirkung auf den Umfang der betrieblichen Ausbildungsaktivitäten geradezu zwangsläufig. Für die Phase Anfang der 90er Jahre dürften solche strukturellen Veränderungen auch wesentlich zur rückläufigen Ausbildungsquote beigetragen haben. In der Folgezeit sind die betreffenden Veränderungen zwar grundsätzlich wirksam gewesen, sie sind aber wohl durch gegenläufige bzw. kompensatorische Entwicklungen überdeckt worden. Hier ist insbesondere auf die Schaffung einer Vielzahl neuer Berufe auch für den Dienstleistungsbereich hinzuweisen, welche in der Wirtschaft auf eine deutliche positive Resonanz gestoßen sind (Werner 2003).

- Nachfrage nach betrieblicher Ausbildung

Aus statistischen Analysen zu den Einflussfaktoren des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes geht hervor, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Schulabgängerzahlen und der Nachfrager nach einer betrieblichen Ausbildungsstelle auf der einen und dem betrieblichen Ausbildungsplatzangebot auf der anderen Seite gibt (vgl. Kau/Lösch 2001). Zum einen gibt es bei hohen Nachfragerzahlen für die Betriebe (und hier insbesondere die Handwerksbetriebe) bessere Chancen, besonders leistungsstarke Jugendliche zu gewinnen. Zum anderen wird bei einer hohen Zahl zu versorgender Jugendlicher auch von Seiten der Politik und der Öffentlichkeit ein entsprechender Druck auf die Betriebe ausgeübt, mehr Ausbildungsplätze (auch über Bedarf) anzubieten. Rückläufige Nachfragerzahlen müssten sich dem entsprechend negativ auf das betriebliche Ausbildungsplatzangebot auswirken. Aufgrund stabiler bzw. noch wachsender Nachfragerzahlen in den letzten Jahren (vgl. Brosi/Troltsch/Ulrich 2001), dürfte der aktuelle Rückgang der betrieblichen Ausbildungsaktivitäten nicht nachfrageinduziert sein. Anfang der 90er Jahre (zwischen 1992 und 1994) gab es allerdings einen Einbruch der Nachfrage, und ein Teil des für diesen Zeitraum zu beobachtenden Rückgangs des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots dürfte auf diese Nachfrageentwicklung zurückzuführen sein.

- Relative Attraktivität einer eigenen Ausbildung

Die relative Attraktivität einer eigenen betrieblichen Ausbildung gibt an, wie der Output einer betrieblichen Ausbildung, also das Qualifikationsprofil von betrieblich ausgebildeten Fachkräften, im Vergleich zum Profil konkurrierender Bildungsgänge von den Betrieben bewertet wird. Relevante mit Absolventen einer betrieblichen Ausbildung konkurrierende Personengruppen sind hier insbesondere Absolventen von Berufsfachschulen und Fachhochschulen. In beiden Fällen könnte der Betrieb die Ausbildungskosten sparen; im Falle der Fachhochschulen würde zudem eine Verdrängung der Fachkraftebene durch Hochschulabsolventen erfolgen. Die

relative Attraktivität der betrieblichen Ausbildung schließt also auch die generelle Bedeutung der Fachkräfebene ein. Der Stellenwert von Fachkräften in den Betrieben kann dabei nicht nur durch höher sondern auch durch geringer Qualifizierte beeinträchtigt werden, nämlich dann, wenn die betrieblichen Qualifikationsanforderungen sinken.

Für eine Beurteilung der längerfristigen Chancen des Dualen Berufsbildungssystems ist durchaus nicht unwichtig, welchen der beschriebenen Ursachenkomplexe die größte Bedeutung für den zu beobachtenden Rückgang bei den betrieblichen Ausbildungsaktivitäten zukommt. Die Nachfrageentwicklung wurde für die letzten Jahre als bedeutsamer Faktor bereits ausgeschlossen. Die Beschäftigungsentwicklung spielt ganz sicher eine starke Rolle. Regionalstatistische Analysen zur Ausbildungsplatzsituation stellen so einen starken negativen Zusammenhang zwischen der Arbeitslosenquote und der Angebots-Nachfrage-Relation bei den Ausbildungsverträgen fest. Die Krise des Beschäftigungssystems ist aber eine globale und betrifft alle Ebenen der Ausbildung (also auch die Berufsfachschulen und die Hochschulen) und nicht nur das Duale System⁵. Anderes gilt für wirtschaftliche Strukturverschiebungen und Änderungen der relativen Attraktivität der dualen Ausbildung. Wenn aus dem Rückgang der betrieblichen Ausbildung auf eine Krise des Dualen Systems geschlossen wird, so werden implizit die Ursachen hierfür in einem Attraktivitätsverlust der Dualen Ausbildung (im Vergleich zu anderen Bildungsgängen) vermutet, wobei ein globaler Attraktivitätsverlust auch durch strukturelle Verschiebungen hervorgerufen werden kann. Im Folgenden soll deshalb geprüft werden, ob es Hinweise auf einen solchen Attraktivitätsrückgang der dualen Ausbildung gibt.

Es existiert leider keine Zeitreihe mit Daten zur betrieblichen Wertschätzung und Akzeptanz der dualen Ausbildung. Allerdings gibt es punktuell durchgeführte empirische Untersuchungen, welche entsprechende Anhaltspunkte liefern können. Hinzuweisen ist zunächst auf eine etwas ältere Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) aus dem Jahre 1996, die sich u. a. mit den Zukunftsperspektiven des dualen Systems aus betrieblicher Sicht beschäftigte (Berger/Brandes/Walden 2000). Hiernach konnte, trotz eines verstärkten Einsatzes von Hoch- und Fachhochschulabsolventen, in den Betrieben eine grundsätzlich hohe Akzeptanz der eigenen Ausbildung festgestellt werden. Zur Einschätzung der aktuellen Entwicklung kann auf eine im Jahr 2001 vom BIBB durchgeführte repräsentative Betriebsbefragung⁶ zur Ermittlung von Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung zurückgegriffen werden (Beicht/Walden 2002; Walden/Herget 2002). Eine Gegenüberstellung von Kosten und Nutzen kann hier Aufschluss darüber geben, ob eine eigene Ausbildung für die Betriebe nach wie vor ökonomisch lohnenswert ist. In der betreffenden BIBB-Untersuchung wurden Betriebe zudem nach ihrer Zufrie-

⁵ Allerdings sind die Absolventen außerbetrieblicher Bildungsgänge hiervon erst nach Abschluss ihrer Ausbildung betroffen.

⁶ Insgesamt wurden 2518 Ausbildungsbetriebe mündlich befragt.

denheit mit der eigenen Ausbildung befragt und um eine Einschätzung des zukünftigen Stellenwerts gebeten. Im Folgenden soll auf die ökonomische Bedeutung der betrieblichen Ausbildung eingegangen werden. Konkret stellt sich hierbei die Frage nach dem Nutzen der Ausbildung bzw. dem Kosten-Nutzen-Verhältnis.

3 Zum Nutzen der Berufsausbildung für die Betriebe

Der Nutzen der betrieblichen Ausbildung für den Betrieb kann nach folgendem einfachen Schema (vgl. Walden/Herget 2002) klassifiziert werden:

- **Nutzen durch die Auszubildenden**
Während der Ausbildung entsteht für die Betriebe ein Nutzen durch die Auszubildenden, indem Erträge durch produktiven Arbeitseinsatz erwirtschaftet werden. Diese Erträge aus produktiven Leistungen der Auszubildenden werden im Rahmen von Kostenerhebungen geschätzt und in die Berechnung der Ausbildungskosten einbezogen. Von allen anfallenden Kosten, den sogenannten Bruttokosten, werden die Erträge abgezogen und ergeben die Nettokosten der Ausbildung (Beicht/Walden 2002).
- **Nutzen durch die Ausgebildeten**
Bei Übernahme des im Betrieb ausgebildeten in ein Beschäftigungsverhältnis entsteht für den Betrieb ein Nutzen deshalb, weil die während der Ausbildung vermittelten Qualifikationen im Arbeitsprozess schnell und sinnvoll genutzt werden können. Ein solcher Nutzen kann nur insoweit entstehen, als die betrieblich Ausgebildeten auch tatsächlich vom Betrieb übernommen werden.
- **Nutzen durch die Ausbildung**
Ein Nutzen der Ausbildung entsteht auch dadurch, dass sich der Betrieb dazu entschließt, Ausbildung überhaupt durchzuführen oder anzubieten. Es handelt sich hier um Nutzelemente, die aus einem Ansehensgewinn des Betriebs bei Externen resultieren oder auf die Beschäftigungsmittel Ausbildungsfragen zurückgeführt werden können. Dieser Nutzen kann auch als Angebotsnutzen bezeichnet werden.

Von herausragender Bedeutung dürfte der Nutzen sein, der bei Übernahme der Ausgebildeten in ein Beschäftigungsverhältnis entsteht. Dieser Nutzen steht für die Funktion der betrieblichen Ausbildung als eines Instruments zur langfristigen Rekrutierung des Fachkräftenachwuchses und stellt die zentrale Begründung zur Durchführung einer betrieblichen Ausbildung dar. Der betreffende Nutzen entspricht den Kosten, welche dem Betrieb durch die Einstellung externer Fachkräfte bei einem Verzicht auf Ausbildung (Opportunitätskosten) entstehen würden. Im einzelnen können hier folgende Komponenten unterschieden werden:

- **Vermiedene Rekrutierungskosten**
Hierunter sind die Kosten zu verstehen, die zur Suche und Einstellung ei-

ner externen Fachkraft (Anzeigekosten, Vorstellungsgespräche) aufzuwenden sind. Hinzu kommen Kosten für Einarbeitung und Qualifizierung.

- Leistungsunterschiede zwischen betrieblich und extern Ausgebildeten
Auch noch für eine gewisse Zeit über die Einarbeitung hinaus sind Leistungsunterschiede zwischen den Fachkräften, welche im Betrieb ausgebildet wurden, und solchen, die über den Arbeitsmarkt eingestellt wurden, wahrscheinlich. Gründe für solche Leistungsunterschiede sind auf spezifische Vorteile zurückzuführen, welche die eigene Ausbildung einem Betrieb bietet. So kann die Qualifizierung unmittelbar – unter Berücksichtigung der bestehenden Ausbildungsordnungen – auch auf den unternehmensspezifischen Bedarf ausgerichtet werden.
- Vermiedene Fehlbesetzungs- und Fluktuationskosten
Wahrscheinlich ist, dass sich bei Einstellungen über den externen Arbeitsmarkt auch ein höheres Risiko von Fehlbesetzungen ergibt, wodurch auch die durch eine verstärkte Fluktuation ausgelösten Kosten ansteigen würden.
- Eingesparte Ausfallkosten
Einen wesentlichen Nutzenbestandteil der Ausbildung dürfte die Vermeidung von Ausfallkosten darstellen, welche dann entstehen, wenn ein bestehender Fachkräftebedarf für eine gewisse Zeit nicht gedeckt werden kann. Wie hoch ein solcher Nutzen tatsächlich einzuschätzen ist, dürfte insbesondere von der Situation auf dem Arbeitsmarkt für Fachkräfte abhängig sein. Der Nutzen dürfte vor allem dann sehr hoch sein, wenn das Angebot von Fachkräften auf dem externen Arbeitsmarkt knapp ist.

Welche Hinweise ergeben sich nun aus der durchgeführten BIBB-Untersuchung für die Frage, ob sich die Berufsausbildung ökonomisch für den Betrieb auszahlt? Für eine Gegenüberstellung von Kosten und Nutzen der Ausbildung besteht hier allerdings die Schwierigkeit, dass die Ausbildungskosten zwar quantifiziert und monetär beziffert werden können, dies für das gesamte Spektrum des Nutzens der Ausbildung aber nicht ohne weiteres möglich ist. In der BIBB-Untersuchung wurden die durch eine eigene Ausbildung vermiedenen Rekrutierungskosten pro neu einzustellender Fachkraft geschätzt und quantifiziert. Für weitere Nutzenkomponenten wurden geeignete Indikatoren ermittelt, auf eine direkte monetäre Bewertung wurde aber verzichtet.

Die eigentliche Kostenbelastung der Betriebe wird durch die sogenannten Teilkosten ausgedrückt. Hierbei werden nur solche Kosten betrachtet, die durch die Ausbildung zusätzlich verursacht werden. Insbesondere die Personalkosten der Mitarbeiter, die neben ihren eigentlichen Aufgaben zeitweise auch in der Ausbildung tätig sind (nebenberufliche Ausbilder), fallen auch unabhängig von der Ausbildung an und werden in der Teilkostenrechnung nicht berücksichtigt (Beicht/Walden 2002). Hochgerechnet auf eine dreijährige Ausbildung entstehen bei den Betrieben im Durchschnitt Teilkosten von € 7.344. Auf der Nutzenseite kann zunächst ein bezifferter Durchschnittsbetrag an eingesparten Rekrutierungskosten pro Fachkraft von € 5.765 (Wal-

den/Herget 2002) genannt werden, der den Kosten gegenüber gestellt werden kann. Würde man nur diesen Nutzenaspekt heranziehen, würde sich also rein rechnerisch noch ein geringer „Verlust“ des Betriebes durch die Ausbildung ergeben. Wird über Bedarf ausgebildet, werden also nicht alle Auszubildenden nach Abschluss ihrer Ausbildungszeit vom Betrieb übernommen, würde sich dieser Betriebsverlust entsprechend erhöhen.

Wie ausgeführt, stellen die monetär zu beziffernden eingesparten Rekrutierungskosten allerdings nur einen Teil des Gesamtnutzens dar. Einige Ergebnisse zu diesen weiteren Nutzenaspekten sollen hier beispielhaft genannt werden (vgl. Beicht/Walden/Herget 2004). Zur Ermittlung auch längerfristig wirksamer Leistungsunterschiede zwischen selbst ausgebildeten Fachkräften und solchen, die über den externen Arbeitsmarkt rekrutiert wurden, sollten die Betriebe anhand unterschiedlicher Leistungsdimensionen entsprechende Einschätzungen vornehmen. Beispielsweise gaben 86 % aller Betriebe an, dass sie im Hinblick auf Kenntnisse über die besonderen Verfahrensweisen, Arbeitsabläufe und Produkte im Betrieb sehr große oder große Vorteile für die selbst ausgebildeten Fachkräfte sehen. Für die eingespielte Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen des Betriebs sowie die betrieblichen Informationsstrukturen und -abläufe gilt ähnliches. Die entsprechenden Anteilswerte betragen hier 84 % und 79 %.

Zur Abschätzung des Risikos von Ausfallkosten bei einem Verzicht auf eine eigene Ausbildung wurden die Betriebe um eine Abschätzung der Situation auf dem externen Arbeitsmarkt im Fachkräftebereich gebeten. Die Zahl der verfügbaren externen Arbeitskräfte wird hier nur von 24 % der Betriebe als sehr gut oder gut bewertet, die Einsatzfähigkeit nur von 20 %. Dies zeigt, dass das Risiko möglicher Ausfallkosten bei einem Verzicht auf eine eigene Ausbildung und bei ausschließlich externer Rekrutierung von Fachkräften als relativ hoch veranschlagt werden muss.

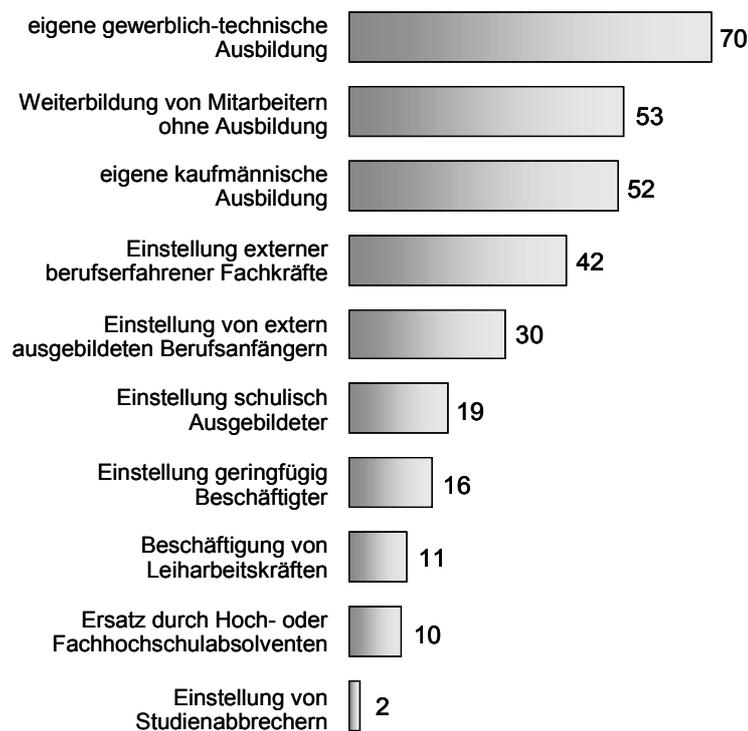
Nutzenaspekte, die sich auf den sogenannten Angebotsnutzen beziehen, werden in der Diskussion um die Vorteile einer eigenen Ausbildung häufig nicht betrachtet. Auch sie spielen aber durchaus eine Rolle. 66 % der Betriebe sind so der Meinung, dass sich die eigene Ausbildung positiv auf das Image des Betriebs in der Öffentlichkeit auswirkt; 49 % geben an, dass das Ansehen des Betriebs bei Kunden und Lieferanten stark erhöht werde.

Insgesamt machen diese Ergebnisse deutlich, dass bei Einbeziehung aller Nutzenaspekte sich die Ausbildung für einen Betrieb in aller Regel lohnt und die eigene Ausbildung von Fachkräften deutliche Vorteile gegenüber der Rekrutierung auf dem externen Arbeitsmarkt aufweist. Aus der BIBB-Untersuchung lassen sich insoweit keine empirischen Belege dafür ableiten, dass die eigene Ausbildung nicht mehr rentabel ist. Dies gilt auch dann, wenn die Analyse entsprechend verfeinert wird, und die reine Durchschnittsbetrachtung um eine Berücksichtigung unterschiedlicher Cluster von Betrieben erweitert wird. Bei Einbeziehung aller Nutzendimensionen ergibt sich so nur für einen kleinen

Teil der Betriebe (13 %) eine problematische Kosten-Nutzen-Relation. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die ungünstige Kosten-Nutzen-Relation nur eine Momentaufnahme ist und nicht unbedingt längerfristig stabil bleiben muss.

4 Zukünftiger Stellenwert der betrieblichen Ausbildung

Wie wird nun der künftige Stellenwert einer eigenen Ausbildung im Vergleich zu alternativen Möglichkeiten zur Deckung des Qualifikationsbedarfs im Fachkräftebereich von den Betrieben bewertet? Die folgende Abbildung gibt hierüber Aufschluss (vgl. Walden/Beicht/Herget 2002):



Anteile der Nennungen von "sehr wichtig" und "wichtig" in Prozent

Abb. 1: Zukünftige Deckung des Qualifikationsbedarfs im Fachkräftebereich

Die Ergebnisse machen deutlich, dass einer eigenen Ausbildung auch zukünftig der höchste Stellenwert von den Betrieben zugemessen wird. Die gewerblich-technische Ausbildung wird von 70 % der Betriebe als sehr wichtig oder wichtig bewertet, eine eigene kaufmännische Ausbildung immerhin von 52 % der Betriebe. Daneben spielen auch andere Möglichkeiten zur Deckung des Qualifikationsbedarfs eine Rolle. Hier ist insbesondere die Weiterbildung von Mitarbeitern ohne Ausbildung zu nennen. Auffällig ist, dass ein Ersatz von Fachkräften durch Hoch- oder Fachhochschulabsolventen nur von einer kleinen Minderheit der Betriebe (10 %) in Erwägung gezogen wird. Insgesamt kann nach diesen Ergebnissen davon ausgegangen werden, dass die eigene

Ausbildung auch zukünftig einen herausragenden Stellenwert für die Betriebe behalten wird.

5 Sc hlussfolgerungen

Die in diesem Aufsatz herangezogenen empirischen Befunde zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung und zur Akzeptanz durch die Betriebe bieten keine erkennbaren Hinweise für eine nachlassende relative Attraktivität der Dualen Ausbildung. Für die weitaus überwiegende Mehrheit der Betriebe zahlt sich eine eigene Ausbildung ökonomisch aus. Die betriebliche Ausbildung wird folgerichtig auch für die Zukunft als wichtiges personalwirtschaftliches Instrument angesehen. Wichtigster Faktor zur Erklärung des aktuellen Rückgangs der betrieblichen Ausbildungsaktivitäten dürfte deshalb die ungünstige Beschäftigungsentwicklung sein, die auch andere Ausbildungsformen – dann an der sogenannten zweiten Schwelle bei Integration in das Beschäftigungssystem – betrifft. Allerdings wäre es verfehlt, von einer konjunkturellen Erholung quasi automatisch auch eine Wiederherstellung eines befriedigenden quantitativen Ausbildungsniveaus zu erwarten. Entscheidend wird sein, inwieweit es gelingt, einen konjunkturellen Aufschwung auch in eine Beschäftigungsbelebung umzusetzen. Zusätzlich ist für die Zukunft auf weitere gravierende strukturelle Verschiebungen in der Wirtschaft hinzuweisen. Das Verarbeitende Gewerbe wird weiter an Gewicht verlieren und der Umbau in eine Dienstleistungsgesellschaft voranschreiten. Zur Sicherstellung der Zukunftschancen der Dualen Ausbildung wird es hier unabdingbar sein, das Ausbildungssystem verstärkt an dem sich hierdurch verändernden Bedarf auszurichten.

Literatur

- Beicht, Ursula/Walden, Günter: Wirtschaftlichere Durchführung der Berufsausbildung – Untersuchungsergebnisse zu den Ausbildungskosten der Betriebe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 31 (2002), 6, S. 38-43
- Beicht, Ursula/Walden, Günter/Herget, Hermann: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bielefeld 2004
- Berger, Klaus/Brandes, Harald/Walden, Günter: Chancen der dualen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 239, Bielefeld 2000
- Brosi, Walter/Troltsch, Klaus/Ulrich, Joachim Gerd: Nachfrage Jugendlicher nach Ausbildungsplätzen. Analysen und Prognosen 2000-2015, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bielefeld 2001
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2004, Teil II, Kapitel 1.4, Bonn 2004a
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2004, Teil II, Kapitel 2.3.2 Bonn 2004b

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Berufsbildungsbericht 1998, Bonn 1998
- Kau, Winand/Lösch, Manfred: Ökonometrisches Simulations- und Prognosemodell der betrieblichen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bonn und Bochum 2001
- Pätzold, Günter: Auslese und Qualifikation. Institutionalisierte Berufsausbildung in westdeutschen Großbetrieben. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Schriften zur Berufsbildungsforschung, Heft 50, Hannover 1977
- Walden, Günter/Herget, Hermann: Nutzen der betrieblichen Ausbildung für Betriebe – erste Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 31 (2002), 6, S. 32-37
- Walden, Günter/Beicht, Ursula/Herget, Hermann: Warum Betriebe (nicht) ausbilden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 31 (2002), 2, S. 35-39
- Werner, Rudolf: Die Bedeutung der neuen Ausbildungsberufe für den Strukturwandel des dualen Systems. In: Beicht, Ursula/Troltsch, Klaus/Walden, Günter/Werner, Rudolf: Technische Ausbildungsberufe im Wandel, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Forschung Spezial, Heft 6, Bielefeld 2003, S. 7-31

eLearning zwischen Qualitätserwartung und Rentabilitätsdruck

1 Neue Instrumente – für welche Ziele?

An Universitäten und in Unternehmen werden beträchtliche Mittel in die Entwicklung von neuen Lehr-Lernumgebungen investiert, die etwas grob unter dem Begriff „eLearning“ gefasst werden. So hat die Bundesregierung ein Förderprogramm aufgelegt, in dem einige 100 Millionen Euro zur Verbesserung der Lehre mit Hilfe von neuen Medien bereitgestellt werden. Und in den Unternehmen ist eLearning fast schon ein Synonym für die Erwartung, durch den verstärkten Einsatz von neuen Technologien die Rentabilität der Bildungsinvestitionen zu erhöhen. Die Ausführungen deuten an, dass eLearning als eine neue didaktische Methode mit sehr unterschiedlichen Zielen verbunden wird. Wie gestaltet sich dieses Verhältnis zwischen Methoden und Zielen konkret? Inwieweit gelingt es, pädagogische Innovationen in die Strategiebildung von Unternehmen und Universitäten einzubinden? Sind Qualitätsverbesserung und Rentabilitätserwartung als Zielgrößen miteinander vereinbar?

Es wäre zu erwarten, dass die unzähligen eLearning-Projekte in Unternehmen, Universitäten und anderen Bildungsinstitutionen klar definierten strategischen Zielen folgten. Die Realität sieht jedoch zumeist anders aus: Erst wurde implementiert, jetzt beginnt die Arbeit an der Strategie! Erst wurden Anwendungen entwickelt, nun wird gefragt, welcher Strategie sie folgen (sollen)!

Ich gehe nicht davon aus, dass diese Sichtweise bei allen auf Verständnis oder gar Einverständnis trifft. Ich will daher meine Thesen durch einige Fußnoten abstützen. Dabei nehme ich insbesondere die Untersuchungen von Lepori/Succi sowie die Studie von Collis/van der Wende auf, die für den Universitätsbereich übereinstimmend folgende Entwicklungslinien herausarbeiten:

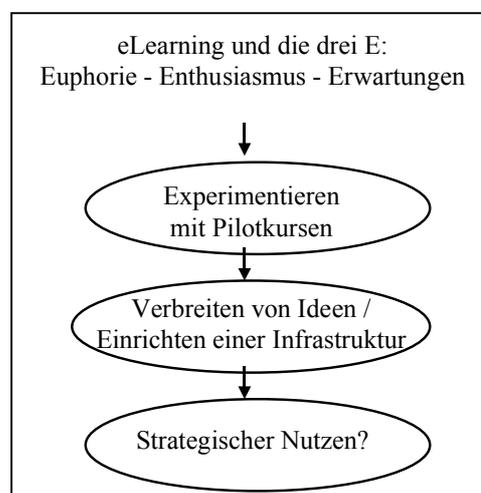


Abb. 1: Entwicklungslinien der eLearning-Anwendung in Universitäten

Ausgangspunkt der Entwicklung war demnach eine eLearning-Euphorie, die vor knapp 10 Jahren den Bildungsbereich erreichte und sich mit vielen Kritikpunkten an der bestehenden Bildungspraxis verband. Sowohl in den Unternehmen als auch in den Universitäten wurden beträchtliche finanzielle Mittel investiert, um die Potenziale der neuen Technologien für die Gestaltung von Bildungsangeboten zu erproben. Es entstanden zahlreiche Pilotprojekte, die sich auf den Enthusiasmus und das Engagement ihrer Initiatoren stützen konnten. Die Entwicklungen folgten in der Regel einer dezentralen bottom-up-Strategie, die Anbindung an eine bestehende oder die parallele Entwicklung einer neuen Strategie war zumeist nur rudimentär erkennbar.

Die Zahl der Pilotprojekte wuchs, und es lag auf der Hand, durch die zentrale Bereitstellung einiger Infrastrukturleistungen die begrenzten Ressourcen wirtschaftlich optimal einzusetzen. Im Vordergrund stand vielerorts der Aufbau eines Learning-Management-Systems (LMS), gelegentlich wurden auch didaktische Beratungs- und Trainingsleistungen in einem Support-Center zusammengefasst. Die Autonomie der Anwender blieb weitgehend unangetastet, d. h. die Nutzung der Infrastruktur folgte dem Pull-Prinzip. Als ein positiver Effekt dieser Entwicklungsphase entstanden eine verstärkte Kooperation und ein intensiver Austausch zwischen den Entwicklern. Insgesamt bleibt die Nutzung auf einen überschaubaren Anwenderkreis in der Institution begrenzt.

An diesem Punkt stehen wir nun! Collis/van der Wende stellen als zentrales Ergebnis ihrer Befragung von 693 Verantwortlichen aus 174 Hochschulen in sieben Ländern fest: „The general picture is that in most cases institutions are now transferring from a period of rich and mostly bottom-up experimentation to a phase in which institution-wide use of ICT is being encouraged. In many cases the first stage of institution-wide ICT implementation, i. e. the establishment of institution-wide technological infrastructure, is now in place. However, the second stage, i. e. rich pedagogical use of this infrastructure, is in many cases still in development. The third stage, which could be labelled as strategic use of ICT with a view to the different target groups of higher education, has in most cases not been considered explicitly yet.“¹ Eine ähnliche Diktion findet sich in dem Bericht von Lepori/Succi über die Situation an den schweizerischen Hochschulen. Sie sprechen von einer „wait-and-see“-Haltung und vermissen eine proaktive Strategiegestaltung.²

In den Unternehmungen vollzogen sich ähnliche Entwicklungen unter anderen Bedingungen. Ob im Rahmen des bestehenden Bildungsmanagements oder unter dem neuen Dach einer Corporate University – keine Unternehmung wollte es sich noch leisten, eLearning zu ignorieren.³ Auch hier wurden zahlreiche Pilotprojekte aufgesetzt, es ging um den Aufbau einer Infrastruktur und die Suche nach sinnvollen Anwendungen. Prinzipiell ist dabei allen Beteilig-

¹ Vgl. Collis/van der Wende 2002, S. 8

² Vgl. Lepori/Succi 2003, S. 57

³ Vgl. Meister 1998; Glotz/Seufert 2002

ten bewusst, dass es sich bei eLearning letztlich nicht nur um eine neue Wortschöpfung, sondern um einen Beitrag zur verbesserten Wertschöpfung und damit Rentabilität im Unternehmen handeln muss.⁴

„Who generalizes, generally lies“ – dieser Satz von William Blake mag zumindest ansatzweise auch gegen meine These von der fehlenden Strategieorientierung in der Implementierung von eLearning geltend gemacht werden. In der Tat ist es nicht so, dass über Zielfragen in Universitäten und Unternehmen überhaupt nicht gesprochen würde. Wird nicht allseits postuliert, dass eLearning zur Verbesserung der Qualität der Lehre beitragen soll? Und wird nicht von den einen befürchtet und von den anderen erhofft, dass eLearning die Kosten senkt und die Rentabilität von Bildung erhöht? Qualitäts- und Rentabilitätsverbesserung – zwei Zielgrößen, die als strategische Orientierung verstanden werden könnten?

Beharrliches Nachfragen führt jedoch i. d. R. zu der Erkenntnis, dass die Zielperspektive noch grob und unbestimmt bleibt. Was genau wird unter Qualität verstanden? Lassen sich Qualitäts- und Rentabilitätsziele miteinander verbinden oder stehen sie gegensätzlich zueinander? An dieser Stelle will ich die Detailbetrachtung aufnehmen. Ich gehe der Frage nach, inwieweit ökonomische Rentabilität und pädagogische Qualität die Leitplanken zur Entwicklung einer strategischen Ausrichtung von eLearning-Aktivitäten in Unternehmen und Hochschulen bilden können. Ich frage zunächst, was sich hinter diesen beiden Zielgrößen verbirgt. Dabei wird deutlich, dass neben den ökonomischen und pädagogischen Perspektiven weitere Dimensionen zu berücksichtigen sind. Entsprechend wird abschließend eine umfassende Perspektive vorgestellt, die als Grundlage zur Entwicklung einer strategischen Ausrichtung für die weitere Umsetzung von eLearning-Aktivitäten aufgenommen werden könnte.

2 Rentabilität von Bildung – die ökonomischen Fesseln für Bildungsinnovationen?

Es trägt nicht zur Eleganz des Gesprächsverlaufs bei, Bildungsdiskussionen unter Pädagogen mit ökonomischen Argumenten zu führen. Begrenzte Ressourcen in der Bildung nimmt man hin, manchmal beklagt man sich auch über sie. Insofern nähren öffentlich vorgetragene Argumente, die eLearning mit ökonomischen Zielsetzungen in Verbindung bringen, dann auch eher Skepsis und Zurückhaltung.

An dieser Stelle sind Differenzierungen erforderlich. In den *Unternehmen* befinden sich die Bildungsverantwortlichen häufig in einem rhetorischen Spagat. Gegenüber ihren Budgetgebern müssen sie begründen, dass die Gelder schon bald einen Return erwirtschaften. So wurden Slogans wie „fast-learning“, „just-in-time-“ oder „just-enough-Qualifizierung“, „Lehrzeiten statt Leerzeiten (am Arbeitsplatz)“ oder „Bildung aus der Steckdose“ geboren, um eLearning

⁴ Vgl. EFMD 2002, S. 5 f., 13

bildungsökonomisch zu rechtfertigen. Für das Bildungspersonal vor Ort, das mit den neuen Medien häufig den Einstieg in eine Rationalisierungswelle verbindet, klingen diese Slogans bedrohlich. Eher zögerlich beteiligen sie sich an der Suche nach überzeugenden Anwendungen für eLearning-gestützte Lernumgebungen. Und auch viele der betroffenen Mitarbeiter werden den Verdacht nicht los, dass selbst organisiertes Lernen mit neuen Medien eher ein vornehmer Ausdruck für selbst bezahltes Lernen darstellt. Sie sind keineswegs begeistert, wenn sie anstelle von Vorträgen und Präsentationen in Seminarhotels nunmehr verstärkt die audiovisuellen Informationssupermärkte über den Bildschirm betreten und sich die Lerninhalte selbst gesteuert erarbeiten sollen, auch wenn dies mit pädagogischen Argumenten überzeugend begründet wird. Kurz: Ökonomische Rentabilitäts- und pädagogische Qualitätsziele stehen nebeneinander, und das in einer Situation, in der über die Erreichung von beiden keine sicheren Aussagen gemacht werden können. Anstelle einer transparenten Zieldiskussion kommt es häufig zu rhetorischen Pirouetten – „lauthals schweigen“ lautet die Devise für das Bildungsmanagement, d. h., je nach Gesprächspartner wird mal der eine, mal der andere Zielbezug betont, ohne den jeweils anderen auszuschließen.

In den *Universitäten* liegt die Situation etwas anders. eLearning-Projekte werden zumeist über öffentliche Programme finanziert. Man kann sich zumindest eine Zeit lang leisten, ökonomische Überlegungen hintenan zu stellen. Es kommt zu den skizzierten Bottom-up-Initiativen engagierter Promotoren, die häufig nicht nachhaltig auf die Zeit nach dem Auslaufen der Projektfinanzierung angelegt sind. Betrachtungen über die Globalisierung der Bildungsmärkte, auf denen etwa amerikanische Universitäten als neue Wettbewerber auftreten, oder die heimischen Universitäten mit Hilfe der neuen Medien neue Zielgruppen und Märkte erschließen könnten, erscheinen vielerorts noch zu abstrakt. eLearning bleibt ein Thema für die Gegenwart, um neue technische Entwicklungen oder ausgewählte Möglichkeiten zur Verbesserung der Lehre zu erproben.

Im Fazit ergibt sich folgendes Bild:

- Die Implementierungsaktivitäten im Rahmen der eLearning-Projekte in den Unternehmungen sind stark geprägt durch Rentabilitätserwartungen. Es entstehen zumeist Lernumgebungen, in denen Lerninhalte mit Hilfe der neuen Medien für eine große Zahl von Anwendern aufbereitet werden und an die Stelle von konventionellen Bildungsangeboten treten (z. B. Ersatz bestimmter Seminarphasen durch eLearning-Angebote). Mit Blick auf die strategische Dimension begrenzen sich die Überlegungen auf die Erwartung, dass bestehende Bildungsangebote durch eLearning rentabler gestaltet werden können (alte Ziele – neue Methoden). Auch wenn pädagogische Qualitätsziele nicht ausgeschlossen bleiben, so rangieren sie doch eindeutig in der nachgeordneten Rubrik des „nice-to-have“. Die Gefahr dieser Vorgehensweise besteht darin, dass zwar ökonomisch tragfähige, für die Anwender aber unattraktive und daher demotivierende

Lernumgebungen entstehen. Es käme zu einer Neuauflage vergangener Erfahrungen mit dem mediengestützten Lernen: Ob es sich um die programmierte Unterweisung der 60er und 70er Jahre, das computerunterstützte Lernen der 80er Jahre oder die bisherigen Erfahrungen des multimedialen und telekommunikativen Lernens in den 90er Jahren handelt – immer wurden didaktische Potenziale angepriesen, realisiert wurden jedoch zumeist die ökonomisch günstigen, didaktisch aber anspruchslosen Lösungen. In der Folge setzten sich die Produkte nur begrenzt durch oder verschwanden völlig.

- Die Implementierungsaktivitäten im Rahmen der eLearning-Projekte in den Universitäten folgen dem Postulat, die neuen technischen Potenziale für eine Qualitätsverbesserung der Lehre zu nutzen. Dabei wird zumeist mit einem unbestimmten Qualitätsbegriff gearbeitet. Es entstehen Lernumgebungen, in denen die bestehende Lehre angereichert oder ergänzt wird. Auch in diesem Kontext dominiert die Ausrichtung an alten Zielen, die nunmehr mit neuen Methoden verfolgt werden. Die ökonomische Seite der Nachhaltigkeit wird zwar prinzipiell erkannt, aber nur selten nachdrücklich in die Konzepte integriert.

Die Gefahr dieser Vorgehensweise besteht darin, dass qualitativ ansprechende, finanziell auf Dauer aber nicht tragbare Lernumgebungen entstehen. Nach dem Ende der Projektfinanzierung ist es dann wahrscheinlich, dass die Konzepte nicht mehr aktualisiert werden können und recht bald wieder verschwinden.

Im Vergleich lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte in den eLearning-Aktivitäten von Unternehmen und Universitäten feststellen. In der nachfolgenden Übersicht werden in einer groben Typologisierung drei Ausprägungsformen von eLearning unterschieden.

Grundtyp	Prototyp	Rentabilität	Zahl der Anwender
eMedien ,von der Stange‘ (standardisiert)	CBT/WBT zu ,Standardthemen‘; instruktionsorientiert	hoch	hoch
eMedien (fachspezifisch) + asynchrone eCommunication	Lernumgebungen mit Selbststeuerungsgrad und tutorieller Unterstützung (eTutoring)	mittel	begrenzt
synchrone eCommunication	kollaboratives Problemlösen (CSCL); interaktionsorientiert	niedrig	niedrig

Abb. 2: Typologie von Ausprägungsformen des eLearning

Sie dient als Hintergrund für die Kennzeichnung, dass Unternehmungen aufgrund der dominierenden Rentabilitätsorientierung primär im ersten Typus agieren, während sich Universitäten primär im zweiten und ansatzweise im dritten Typus positionieren. Bei der Übersicht ist zu beachten, dass die drei Typen zumeist in umfassende Lernumgebungen im Rahmen eines so genannten „blended-learning-Ansatzes“ eingebettet sind. In den Unternehmungen fokussierten sich viele Projekte zunächst darauf, eMedien zu Standard- bzw. Grundlagenthemen für eine große Zahl von Anwendern zu entwickeln (bzw. auf dem Markt zu kaufen) und diese in bestehende Bildungsangebote zu integrieren. Parallel dazu werden Präsenzphasen innerhalb der Bildungsmaßnahmen reduziert und auf diese Weise Rentabilitätseffekte angestrebt.⁵

In den Universitäten konzentrierten sich die Aktivitäten zunächst ebenfalls auf die Entwicklung von eMedien. Im Unterschied zu den Ausrichtungen in den Unternehmungen fokussierte sich die Medienentwicklung i. d. R. aber nicht auf die umfassende Abdeckung eines Themenfeldes, sondern es wurden einzelne Schwerpunkte aus dem eigenen Wissenschaftsgebiet aufgenommen und medial umgesetzt.⁶ Der Anwenderkreis bleibt entsprechend begrenzt, insbesondere dann, wenn die Entwicklungen in Nischenfachgebieten erfolgen. In jüngster Zeit richten sich die Entwicklungsaktivitäten nicht mehr nur auf eMedien, sondern auf die Gestaltung umfassender Lernumgebungen unter Einbeziehung von Optionen der asynchronen eCommunication (z. B. Diskussionsforen, eTutoring).⁷ Darüber hinaus existieren in Universitäten Pilotprojekte in der Anwendung von synchronen Formen der eCommunication (z. B. CSCL – computer-supported-cooperative-learning).

Bei allen Unterschieden in der Entwicklungsausrichtung, in einem Punkt kann zwischen Unternehmungen und Universitäten eine Parallele festgestellt werden: In beiden Institutionen sind die eLearning-Aktivitäten i. d. R. nicht in eine umfassende strategische Konzeption eingebunden.

3 Qualität von Bildungsangeboten – nur eine Leerformel?

Nahezu alle eLearning-Aktivitäten postulieren mit der Entwicklung neuer Bildungsangebote eine Qualitätsverbesserung. Nachdem heutzutage aber schon

⁵ Die Überlegungen mögen am Beispiel der Deutschen Bank deutlich werden (vgl. Computerwoche Nr. 12/18.3.2002): Dort geht man von jährlich ca. 12.000 Seminaren für insgesamt 90.000 Mitarbeiter aus; ca. 220.000 Schulungstage finden im Seminarraum statt. Für die An- und Abreise fallen im Zusammenhang mit den Seminaren ca. 200 Personenjahre an. Man strebt nun eine Zielgröße von 15 % für den Ersatz von Seminarangeboten durch eLearning-Kurse an. Aus den Zahlen lässt sich ableiten, welches Maß an Kostenreduktion durch die Einführung von eLearning-Kursen möglich ist.

⁶ Diese unterschiedlichen thematischen Ausrichtungen zeigen auch, dass in Universitäten entwickelte Medien häufig nicht problemlos in betriebliche Bildungsaktivitäten integriert werden können.

⁷ Vgl. exemplarisch Euler/Wilbers 2002.

jede Dosensuppe als „gourmet“ etikettiert wird, wäre zu fragen, welche Art von Qualität genau gemeint ist. Geht es um die Qualität von eMedien, die mit konventionellen Medien verglichen werden, oder steht die Qualität der Lernumgebungen innerhalb eines Kurses oder eines umfassenden Bildungsgangs zur Diskussion? Oder wird die didaktische Qualität nur indirekt aufgenommen und die Prozesse zur Entwicklung und Durchführung der Bildungsangebote innerhalb einer Bildungsinstitution stehen im Vordergrund?

Die Fragen deuten bereits die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit von Differenzierungen an. Qualitätserwartungen und damit korrespondierende Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung können sich auf unterschiedliche Ebenen richten. Es wird davon ausgegangen, dass eine qualitativ hochwertige und nachhaltige Implementierung von eLearning die kompetente Gestaltung von fünf Dimensionen erfordert⁸:

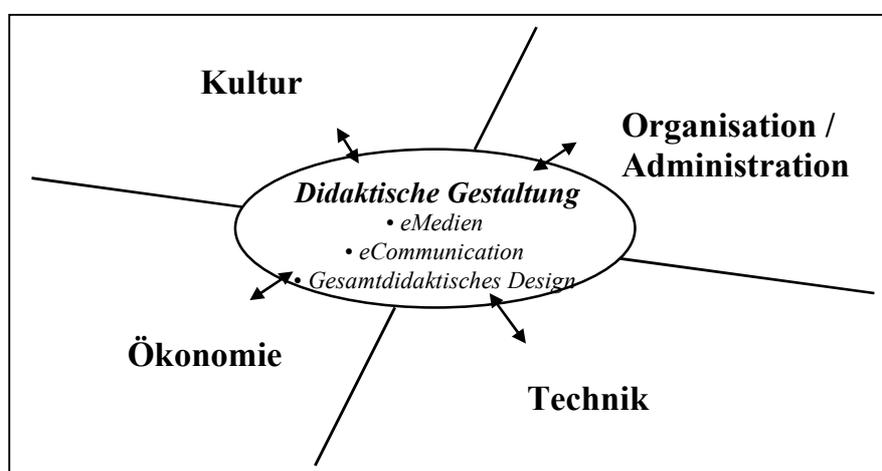


Abb. 3: Dimensionen der Qualitätsbewertung und -verbesserung von eLearning-Konzepten

Im Mittelpunkt steht die *didaktische Dimension*. Letztlich müssen sich eLearning-Konzepte an der Frage messen lassen, inwieweit sie die ausgewiesenen fachlichen und überfachlichen Lernziele erreichen, und dies zudem besser als dies mit weniger aufwändigen Lernszenarien möglich wäre. In diesem Rahmen sind drei wesentliche Implementationsfelder zu unterscheiden: (1) Gestaltung von eMedien (z. B. CBT, Simulationen); (2) Gestaltung von Lernphasen mit Hilfe von Formen der eCommunication (z. B. eTutoring, eModerating); (3) Gesamtdidaktisches Design von Kursen oder Bildungsprogrammen (z. B. Lehrveranstaltung über ein Semester) unter Verwendungs von eMedien und/oder Varianten der eCommunication.

Um diesen Kernbereich der Didaktik herum sind vier Unterstützungsdimensionen gruppiert, die ausgeprägten Qualitätskriterien genügen müssen:

⁸ Vgl. Seufert/Euler 2003

- Die *kulturelle Dimension* nimmt die Herausforderung auf, dass die Integration neuer Medien in eine tradierte Praxis wie etwa die Hochschullehre mit der Veränderung von Gewohnheiten und Einstellungen verbunden ist. So erfordert die Umsetzung medienunterstützter Lernumgebungen vielerorts die Entwicklung von Lern- und Lehrkulturen, die mit der bestehenden didaktischen Praxis in Konflikt stehen können. Varianten des selbst gesteuerten Lernens sowie Lehrformen, die den Lehrenden weniger als Informationsvermittler, sondern primär als Katalysator und Moderator von Lernprozessen verstehen, ergänzt durch die Anforderung, sich auf ungewohnte Medien einzulassen, lösen häufig Zurückhaltung oder gar Ablehnung aus, denen durch Ansätze eines Change-Managements begegnet werden kann.
- Die *organisatorisch-administrative Dimension* zielt auf die organisatorische Gestaltung der Strukturen und Prozesse. Wie kann die erforderliche Infrastruktur in der Hochschule organisatorisch verankert werden? Wie können die Abläufe transparent, aber auch flexibel definiert werden? Wie sollen Beratungs- und Qualifizierungsprozesse, Erfahrungsaustausch und Wissensmanagement, Kommunikationspolitik, Qualitätsmanagement u. a. auf eine stabile Grundlage gestellt werden?
- Die *technische Dimension* fokussiert auf die Frage nach der Bereitstellung einer problemgerechten technischen Funktionalität. Die für die Umsetzung der medienunterstützten Lernumgebungen benötigten Funktionen sollen in einer stabilen und möglichst bedienerfreundlichen Form verfügbar sein.
- Die *ökonomische Dimension* nimmt die Ausführungen zur Rentabilitätsfrage auf. Konkret stellt sich beispielsweise die Frage nach der dauerhaften Finanzierung einer Basisinfrastruktur (z. B. Technik, Personal). Grundsätzlicher betrachtet ist für eine Institution die Frage zu klären, welcher didaktische und/oder ökonomische Mehrwert mit der Einführung von eLearning erzielt werden soll, der den Einsatz der Ressourcen rechtfertigt.

Der skizzierte Bezugsrahmen mit den fünf Dimensionen grenzt nicht nur potentielle Gestaltungsfelder für die Implementierung von eLearning ab, sondern er bildet zugleich den Ausgangspunkt zur Bewertung und kontinuierlichen Verbesserung der Qualität. Zudem dient er als Grundlage zur Entwicklung eines Konzepts zur Zertifizierung von eLearning-gestützten Bildungsprogrammen, das in St. Gallen entwickelt wurde und ab 2004 über die European Foundation for Management Development (EFMD) auf dem Markt angeboten werden soll.

4 Konturen einer strategischen Ausrichtung von eLearning

Die Ausführungen haben verdeutlicht, dass sowohl in den Unternehmen als auch in den Universitäten zahlreiche Beispiele von eLearning-Projekten entstanden sind. Böse Stimmen behaupten, dass vieles verändert wurde, sich

aber nichts geändert habe. Im Kern liege dies darin begründet, dass die zahlreichen Einzelaktivitäten nicht in eine strategische Gesamtkonzeption integriert worden sind.

Wie könnte eine solche strategische Gesamtausrichtung aussehen? Worin beständen ihre tragenden Faktoren?

Der skizzierte Bezugsrahmen mit den fünf Dimensionen der Qualitätsentwicklung von eLearning-Konzepten zeigt die Gestaltungsfelder, die in die Umsetzung einer strategischen Konzeption ausgefüllt werden müssen. In diesem Kontext wird deutlich, dass die beiden vertieft aufgenommenen Zielgrößen der ökonomischen Rentabilität und pädagogischen Qualität wesentliche, aber nicht die einzigen Entscheidungskategorien darstellen. Im Übrigen geht der Bezugsrahmen davon aus, dass ökonomische und pädagogische Ziele nicht als Gegensatz, sondern ergänzend zueinander geklärt werden müssen:

- Rentable, aber pädagogisch minderwertige eLearning-Projekte drohen an der fehlenden Akzeptanz der Anwender zu scheitern und zu Investitionsruinen zu werden.
- Pädagogisch hochwertige, aber auf Dauer nicht finanzierbare eLearning-Projekte bleiben Orchideen ohne eine nachhaltige Wirkung auf den didaktischen Alltag in der Institution.

Demnach gilt es, unter den je spezifischen Ressourcenbedingungen der Institution die Schnittmenge zu identifizieren, in der ökonomische und pädagogische Ziele miteinander harmonieren.

Darüber hinaus sollten sich strategische Überlegungen nicht nur auf die Frage richten, wie alte Ziele besser erreicht werden können, sondern auch, welche neuen Ziele aufgenommen werden müssen. Die Bestimmung dieser neuen Ziele ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die neben der Analyse der bestehenden Stärken und Schwächen in der Institution eine Einschätzung relevanter Zukunftsentwicklungen erfordert. Vor diesem Hintergrund will ich abschließend den Blick in die Zukunft richten und über die Skizzierung möglicher Trends einige strategische Perspektiven für die Weiterentwicklung von eLearning in Hochschulen konturieren. Aus der Vielzahl denkbarer Faktoren will ich vier hervorheben:

- Neue Zielgruppen mit heterogenen Ansprüchen als Nachfrager von Bildungsleistungen:
Neben den eingeschriebenen Studierenden als der Hauptzielgruppe fragen auch andere Zielgruppen qualitativ hochwertige Bildungsangebote einer Hochschule nach. Die unter dem Stichwort des lebensbegleitenden Lernens subsumierten Entwicklungen führen dazu, dass Mitarbeiter aus Unternehmen, Bürger im regionalen Umfeld einer Hochschule und ehemalige Studierende (Alumni) verstärkt Bildungsleistungen in Anspruch nehmen möchten. Dazu kann aufgrund der demographischen Entwicklung von einer verstärkten Nachfrage durch ältere Menschen nach ihrer Pensionierung

ausgegangen werden. Diese Zielgruppen besitzen in didaktischer Hinsicht sehr heterogene Ansprüche an die Bereitstellung der Bildungsangebote. Dies betrifft beispielsweise die Flexibilität (z. B. modulare Strukturen, Vereinbarkeit mit Arbeit), aber auch die erwachsenengerechte didaktische Aufbereitung (z. B. angemessener Grad an Selbststeuerung, Praxisbezogenheit).

- **Neue Anbieter von Bildungsleistungen auf universitärem Niveau:**
Mit der Ausweitung der Bildungsnachfrage wächst zugleich die Zahl der Anbieter. Akademisches Wissen wird verstärkt zu einem kommerziellen Gut. Gleiche Abschlüsse (z. B. Bachelor) werden von Institutionen angeboten, die sehr unterschiedliche Profile besitzen. Neben klassischen Hochschulen treten insbesondere in den Master-Studiengängen neue Anbieter auch aus dem Ausland auf den Markt, z. T. in Form von virtuellen Universitäten (z. B. Phoenix-University). Die Produktion von Wissen ist demnach nicht mehr eine Domäne der „alten“ Universitäten. In diesem Rahmen kann auch die Tendenz einer De-Institutionalisierung von Bildung weiter fortschreiten. Bildungsprozesse vollziehen sich demnach nicht mehr ausschließlich in formalen Bildungsgängen, sondern über unterschiedliche Formen der informellen Bildung, insbesondere auch über neue Formen eines berufsbegleitenden Selbststudiums oder virtuelle Angebote aus dem Netz.
- **Wachsende Bedeutung der Akkreditierung und Zertifizierung von Bildungsinstitutionen bzw. Bildungsprogrammen:**
Die zunehmende Unübersichtlichkeit auf dem Bildungsmarkt führt zu Formen der Komplexitätsreduktion. Einer begrenzten Zahl von Universitäten kann es gelingen, sich über ein besonderes Profil von der Masse abzuheben und in das Bewusstsein der Bildungsnachfrager einzugraben. Zudem wird die Verleihung von Qualitätslabels insofern bedeutsamer, als sie für die Nachfrager einen Ersatz für die Eigenbeurteilung von Bildungsangeboten und Hochschulen bieten. Im Extrem wird dies insbesondere für die Spitzenstudierenden ein wesentliches Entscheidungskriterium bei der Auswahl des Studienortes.
- **Die öffentliche Finanzierung von Hochschulen gerät weiter unter Druck:**
Hochschulen werden von Ressourceneinschränkungen nicht verschont. Einerseits wächst der Druck in Politik und Gesellschaft nach einer stärkeren Legitimation der Relevanz von Forschung und Lehre. Andererseits ist zu erwarten, dass von den Hochschulen verlangt wird, neben den öffentlichen verstärkt private Finanzierungsquellen zu erschließen.

Die skizzenhaften Darstellungen deuten an, dass die stabile Welt der traditionellen Universität bröckelt. Die Gruppe der „Standard-Studierenden“, die mehrere Jahre bis zu einem Abschluss studiert und die didaktischen Gegebenheiten weitgehend unhinterfragt hinnimmt, ist nur noch eine von vielen Zielgruppen. Die Absicherung der Institution über routinemäßig vom Staat zuge-

wiesene Ressourcen ist zumindest eingeschränkt. Aus strategischer Perspektive begründet diese Konstellation neue Herausforderungen. Die strategischen Optionen bestehen entlang des Kontinuums von Tradition und Innovation. Versteht man die eigene Kernkompetenz weiterhin in der „Bedienung“ der traditionellen Zielgruppe oder öffnet man sich dem Wettbewerb um neue Zielgruppen mit veränderten Formen der Bildungsnachfrage? De Boer u. a. bezeichnen den zweiten Typus als eine „entrepreneurial university“, d. h. eine Universität, die sich dem Marktwettbewerb öffnet.⁹ Fällt die strategische Grundentscheidung zugunsten einer innovativen Marktorientierung aus, so sind zum einen die Zielgruppen genauer zu bestimmen, zum anderen die Bildungsleistungen (so genannte „Produkt-Marktkombinationen“) mit Blick auf diese Zielgruppen zu justieren. In diesem Zusammenhang bekommen die Potenziale von eLearning ihre besondere Bedeutung, da sie neue Optionen für die Gestaltung der Bildungsangebote bieten. Schließlich ist dafür zu sorgen, dass die strategischen Entscheidungen durch Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in der Institution abgesichert werden.

Wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht, besteht zwischen den verschiedenen Determinanten zur Profilierung einer „entrepreneurial university“ eine interaktive Beziehung.

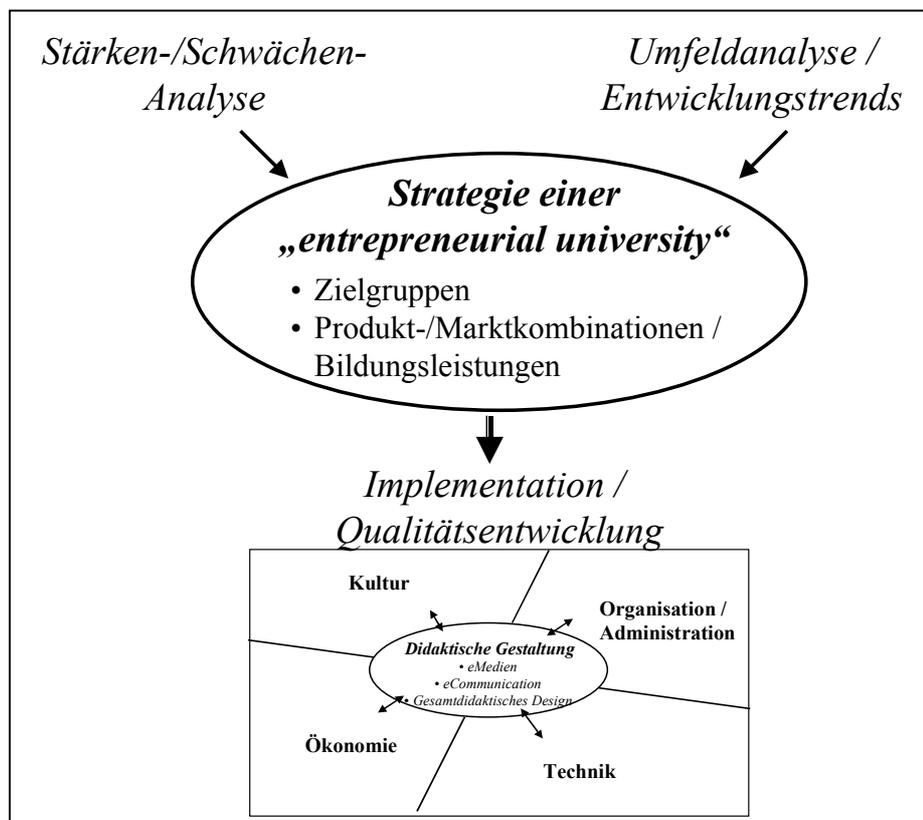


Abb. 4: Komponenten einer „entrepreneurial university“

⁹ Vgl. De Boer u. a. 2002, S. 12 ff.

Auf der Grundlage einer Stärken-/Schwächen-Analyse (Qualitätsstand) werden die Ziele im Hinblick auf die Ansprache neuer Zielgruppen bzw. die Entwicklung neuer Bildungsprodukte definiert.

Die Entscheidungsbedingungen variieren zwischen den Hochschulen und innerhalb der Hochschulen zwischen den Fakultäten. Insofern ist davon auszugehen, dass sich die begonnene Diversifikation zwischen den Hochschulen weiter fortsetzen wird. Ein Blick in die USA deutet das Spektrum an: So gibt es Universitäten, die sich vornehmlich auf das undergraduate-teaching konzentrieren, andere streben nicht zuletzt über das Angebot von virtuellen Studiengängen verstärkt in den Unternehmensbereich. Wieder andere kultivieren ihr Image als Elite-Universität und betonen neben der Forschung die hohe Betreuungs- und Lehrqualität der Lehrenden.

Die Optionen in einer Unternehmung zeigen sich in durchaus vergleichbarer Weise. Die strategische Grundentscheidung besteht in der Antwort auf die Frage, ob sich das Bildungsmanagement als Service-Center zur reaktiven Bedienung von auftretenden Trainingsansprüchen versteht oder ob es sich proaktiv in die Strategiegestaltung einbringt. Entsprechend ergeben sich unterschiedliche Zielgruppen bzw. „Kunden“ und Bildungsprodukte.

5 Abschluss

Die Ausführungen sollen in vier Kernaussagen zusammengefasst werden:

- Nach Jahren der Pilotentwicklungen steht die Implementierung von eLearning nunmehr vor der Frage, wie die Erfahrungen in eine umfassende strategische Ausrichtung integriert werden können.
- Das Spannungsfeld von ökonomischer Rentabilität und pädagogischer Qualität setzt wesentliche Leitplanken in diesem Prozess. Dabei wird davon ausgegangen, dass beide Zielgrößen nicht als Gegensatz, sondern in Ergänzung zueinander diskutiert und definiert werden müssen.
- Die nachhaltige Implementierung von eLearning erfordert Aktivitäten in fünf Dimensionen: Didaktik, Lehr-/Lernkultur, Organisation, Technik und Ökonomie.
- Die Überführung dieser Dimensionen in eine strategische Gesamtausrichtung erfordert eine Einschätzung der Entwicklungen im Umfeld der eigenen Institution sowie eine Klärung der eigenen Stärken und Schwächen. Auf dieser Grundlage können strategische Grundentscheidungen getroffen werden, deren Umsetzung entlang der fünf Dimensionen erfolgen kann.

Literatur

Bates, A. A.: Managing Technological Change. San Francisco 2000

Collis, B./van der Wende, M.: Models of Technology and Change in Higher Education. Report of the Center for Higher Education Policy Studies. Twente 2002

- De Boer u. a.: Academia in the 21st century. Achtergrondstudie Nr. 28. Enschede 2002
- EFMD – European Foundation for Management Development (ed.): The Corporate University Challenge: Corporate Competitiveness, Learning and Knowledge. Brüssel 2002
- Euler, D./Wilbers, K.: Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten. Hochschuldidaktische Schriften Bd. 1. St. Gallen 2002
- Euler, D./Wilbers, K.: E-Learning an Hochschulen: An Beispielen lernen. Hochschuldidaktische Schriften Bd. 5. St. Gallen 2003
- Glötz, P./Seufert, S. (Hrsg.): Corporate Universities in der Praxis. Frauenfeld 2002
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz: Zum Einsatz der neuen Medien in der Hochschullehre. Entschließung des 199. Plenums vom 17./18.2.2002. 2003
- Leonard, D. A./DeLacey, B. J.: Technology and Mediated Learning at HBS: Dispersed Learning in Executive Education. Harvard Business School: Working Paper. 2001a
- Leonard, D. A./DeLacey, B. J.: Case Study on technology and distance in education at the Harvard Business School. Harvard Business School: Working Paper. 2001b
- Lepori, B./Succi, C.: Elearning in Higher Education. 2nd report of the Educational Management in the Swiss Virtual Campus Mandate (EDUM). Lugano 2003
- Meister, J.: Corporate Universities: Lessons in building a world-class workforce. New York 1998
- Palloff, R. M./Pratt, K.: Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom. San Francisco 1999
- Salmon, G.: E-Moderating. London 2000
- Seufert, S./Euler, D.: Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Arbeitsberichte des Swiss Center for Innovations in Learning. St. Gallen 2003
- Seufert, S./Euler, D.: Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Arbeitsbericht 2 des Swiss Center for Innovations in Learning. St. Gallen 2004

Dietmar Frommberger und Holger Reinisch

Der Lernfeldansatz im Kontext des internationalen curriculumtheoretischen Diskurses und ausgesuchter Curriculumstrategien in Europäischen Ländern

1 Problemstellung

Nachdem „quasi wie aus heiterem Himmel, ohne eine vorgängig öffentliche bildungspolitische Diskussion und ohne wissenschaftliche Beratung von außen, ... die KMK mit ihren ‚Handreichungen‘ vom 09.05.1996 ... ein neues curriculares Konzept für die Lehrpläne an Berufsschulen“ vorgelegt hat (Lipsmeier 2000, S. 61 mit Bezug auf KMK 1996), nahm der seit Anfang der 1980er Jahre in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik kaum mehr gepflegte didaktisch-curriculare Diskurs einen beachtlichen Aufschwung. Indikator für diese Einschätzung ist, dass mittlerweile eine kaum noch zu übersehende Flut an einschlägigen Veröffentlichungen vorliegt (für einen ersten Überblick siehe die Beiträge in Huisinga/Lisop/Speier 1999; Lipsmeier/Pätzold 2000; Gerds/Zöller 2001 sowie die Ausgabe Nr. 4 der Online-Zeitschrift bwp@ vom Mai 2003).

Eine nähere Betrachtung dieser Beiträge aus curriculumtheoretischer Sicht zeigt (siehe dazu auch Reinisch 2003a, 2003b), dass der didaktisch-curriculare Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Deutschland sich in seinen Schwerpunktsetzungen und in den von den Autoren eingenommenen Perspektiven kaum von der entsprechenden nordamerikanischen Literatur unterscheidet (vgl. Jackson 1992, S. 3). Die überwiegende Zahl der Arbeiten wird aus einem didaktisch-konstruktiven Interesse gespeist. Im Mittelpunkt stehen Fragen der Entwicklung, Implementation und Erprobung neuer curricularer Materialien und neuer Formen der schulnahen Curriculumarbeit; mithin geht es um die Verankerung des Lernfeldansatzes im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule auf dem Wege der wissenschaftlich gestützten Organisationsentwicklung von Schulen und darauf fußend der Konstruktion von Lehr-Lern-Situationen (siehe dazu bspw. die Beiträge in Bader/Sloane 2000, 2002).

Eine weitaus geringere Zahl von Beiträgen in den genannten Sammelbänden widmet sich hingegen der Begründung bzw. der Kritik des Lernfeldansatzes. Diese Arbeiten sind letztlich bildungspolitisch motiviert und beruhen auf einem praktisch-normativen bzw. präskriptiven Interesse, denn schließlich stehen die Fragen, was am Lernfeldansatz „gut“ bzw. „schlecht“ ist und ob lernfeldstrukturierte Curricula als Unterrichtsvorschriften für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule geeignet sind oder nicht, im Mittelpunkt dieser Arbeiten.

Demgegenüber fehlen weitgehend Beiträge, in denen eine „Beobachterperspektive“ eingenommen wird (vgl. Jackson 1992, S. 16 ff.), also bspw. danach

gefragt wird, wie sich der Lernfeldansatz in die Reihe der vorliegenden Curriculum-Konzepte einordnet, in welchem Verhältnis dieser Ansatz zu anderen Ansätzen steht (siehe dazu aber insbesondere Backes-Haase 2001 und Czycholl 2001, beide beziehen sich jedoch ausschließlich auf die deutschen didaktisch-curricularen Ansätze der 1970er Jahre) und wie der Lernfeldansatz im Kontext einer international-vergleichenden Perspektive einzustufen ist (siehe dazu aber andeutungsweise Dubs 2000, S. 22 f.; Sloane 2003, S. 5).

Wir wollen hier den Versuch unternehmen, diese Lücke im berufs- und wirtschaftspädagogischen Schrifttum zu didaktischen-curricularen Fragen ein Stück weit zu schließen. Dazu werden wir im folgenden Abschnitt den curricularen Diskurs unter Einbezug der Entwicklung der nordamerikanischen Curriculumtheorie zunächst rekonstruieren und den Lernfeldansatz in diesem Rahmen verorten (siehe 2.). Anschließend werden wir auf curriculare Entwicklungen im Rahmen der Berufsbildung des Auslands eingehen, wobei wir uns vornehmlich auf die Entwicklungen in England und den Niederlanden konzentrieren, um auf dieser Basis die Analogien und Differenzen zwischen dem deutschen Lernfeldansatz und den Curriculumstrategien in den genannten Ländern herauszuarbeiten (siehe 3.). Ein kritisches Resümee schließt den Beitrag ab (siehe 4.).

2 Entwicklungslinien des curricularen Diskurses

Wie hinlänglich bekannt ist, hat der Begriff „Curriculum“ im Zuge der von Heinrich Roth (1963) proklamierten realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung in den 1960er Jahren Einzug in die westdeutsche Erziehungswissenschaft und somit auch in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehalten. Damit war die Vorstellung verbunden, dass an die Stelle des politischen Dezisionismus, durch welchen die staatliche Lehrplanarbeit geprägt gewesen sei, ein nach wissenschaftlichen Kriterien entwickelter Lehrplan, eben ein Curriculum treten sollte. Verbunden mit einer ausgeprägten Fortschrittsrhetorik wurde damit die Professionalisierung der Lehrplanarbeit durch Verwissenschaftlichung zum Programm erhoben und somit eine Entwicklung nachgeholt, die in den USA bereits kurz nach dem Ersten Weltkrieg eingesetzt hatte.

Jackson (1992, S. 21) verweist hierzu insbesondere auf die Arbeit von J. Franklin Bobbitt an der Fakultät für Educational Administration der Universität Chicago und auf dessen Standardwerk „The Curriculum“ (1918). Mit Bobbitts Arbeiten wird nicht nur eine technologische, auf Effizienz, Planung und Kontrolle zielende Orientierung in die nordamerikanische Curriculumdebatte eingeführt (vgl. bspw. Tyler 1949), sondern auch die bis heute in den USA dominierte Trennung zwischen „Research on Curriculum“ und „Research on Teaching“ eingeführt (siehe dazu Doyle 1992), die im Gegensatz zum deutschen, bildungstheoretisch angeleiteten Denken über didaktische Fragen steht.

Weiterhin fand – ausgehend von Bobbitt – eine Umorientierung im Hinblick auf die zentralen normativen curricularen Fragen statt: Wofür glauben wir, Schulen zu benötigen und was *sollen* Menschen in diesen Schulen *warum* lernen? Während Dewey (1902, siehe dazu auch Kliebard 1995, S. 68-76) den kindlichen Erfahrungsraum als Bezugspunkt betonte und eine Strukturierung des Curriculums nach entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten forderte, stellte Bobbitt primär ab auf die „social conditions outside the school. He called for detailed studies of those conditions to identify what needed to be taught.“ (Jackson 1992, S. 14). Sowohl Dewey als auch Bobbitt verstanden sich als Reformer des amerikanischen Schulwesens (siehe dazu auch Herbst 1996), die sich zwar beide gegen die auf der abendländischen Tradition der *septem artes liberales* fußenden Vorstellungen der „humanists“ (Kliebard 1995, S. 23) wandten, dabei aber gänzlich unterschiedliche Wege der Reform einschlagen wollten. Neben den drei bisher genannten Positionen („humanists“, „developmentalists“, „social efficiency educators“) identifiziert Kliebard (1995, S. 24 f.) eine vierte Position, die er als „social meliorists“ bezeichnet, die die Schulen „as a major, perhaps the principal, force for social change and social justice“ ansahen. Auch Jackson (1992, S. 12-21), der eine Synopse der in der einschlägigen amerikanischen Studienliteratur vorgenommenen Klassifizierungen curriculärer Konzepte vorgelegt hat, akzeptiert die von Kliebard vorgenommene Rekonstruktion; er weist jedoch darauf hin, dass zumeist noch zusätzlich eine fünfte Orientierung, die technologische, genannt wird, die die normativen Fragen den politischen Entscheidungsträgern überlässt und sich ausschließlich mit der effektiven Umsetzung der politischen Vorgaben befasst.

Der Nestor der deutschen Curriculum-Bewegung der 1960er und 1970er Jahre, Saul B. Robinsohn (1967, 5. Auflage 1981), war ein exzellenter Kenner der amerikanischen Entwicklung und letztlich erweist sich sein „Modell zur Curriculumrevision“ (1981, S. 47 ff.) als Konglomerat aus den aufgezeigten nordamerikanischen Ansätzen, das er mit der deutschen geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie verbunden hat. Trotz dieses eklektizistischen Zugriffs auf das Problem (zu Entsprechungen in der nordamerikanischen Debatte siehe Kliebard 1995, S. 25; Jackson 1992, S. 18-21) hat dieses Modell als Lösungsweg für die curricularen Bezugsprobleme breite Akzeptanz gefunden, so dass dessen zentralen Elementen – trotz der umfangreichen Kritik, die dieses Modell in den letzten gut 30 Jahren erfahren hat – im wissenschaftlichen Diskurs weiterhin ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Dies gilt sowohl für die Vorstellung, dass sich die Ermittlung, Begründung und Auswahl von Qualifikationen und Lerninhalten an den antizipativ zu erfassenden Lebenssituationen der Adressaten des Unterrichts ausrichten müsse, als auch für die Idee, dass bei der „Auswahl von Bildungsinhalten ... drei z. T. überlappende Sätze von Kriterien“ (ebenda) zum Tragen kommen sollen.

Im didaktisch-curricularen Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden diese Kriterien in der Regel im Sinne der Reetzschen Interpretation

(1984, S. 77) des Robinsohnschen Modells verwendet. Reetz unterscheidet bei der Ermittlung, Auswahl und Begründung von Lernzielen/Inhalten das Wissenschafts-, das Situations- und das Persönlichkeitsprinzip, und er nutzt diese drei Kriterien zur Klassifikation und Bewertung didaktisch-curricularer Konzepte, die vornehmlich im disziplinären Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelt worden sind (vgl. Reetz 1984, S. 108-128). In diesem Sinne können dann im ersten Schritt wissenschafts-, situations- und persönlichkeitsorientierte curriculare Konzepte unterschieden werden, um dann im zweiten Schritt bestehende Konzepte unter diese Kategorien zu subsumieren (vgl. Reetz/Seyd 1995, S. 207-212). Dies erzwingt dann in aller Regel in einem dritten Schritt eine weitere Differenzierung der genannten drei Oberkategorien, weil diese einerseits nicht überschneidungsfrei sind, und sich die bestehenden Konzepte andererseits nicht bruchlos nur einer Kategorie zuordnen lassen (für entsprechende Klassifikationsversuche siehe etwa Backes-Haase 2001, S. 132 ff.; Reinisch 1989).

Reetz (1984, S. 77) schließt daraus auf eine Interdependenz der drei genannten Prinzipien und wendet diese Erkenntnis normativ, indem er die Interdependenz der drei genannten Kriterien als Imperativ der Curriculumkonstruktion setzt und insbesondere eine kooperative Konstellation der beiden Prinzipien „Wissenschaft“ und „Situation“ (hier in der Variante „berufliche Lebenssituationen“) anstrebt (vgl. Reetz 1976 sowie 2000 und Czycholl/Reinisch 1996). Auf diese normative Position stützt sich auch ein Teil der Kritik am Lernfeldansatz der KMK, weil anhand des Begründungsmusters, das diesem didaktischen Konzept unterlegt ist, auf eine einseitige Betonung des Situationsprinzips geschlossen werden kann (vgl. etwa Reinisch 1999, S. 99 ff.). Eine Einschätzung, die auch mit Blick auf die von Jackson (1992) und Kliebard (1995) herausgearbeiteten Positionen in der nordamerikanischen Debatte gestützt werden kann, denn die Parallelen zur Position der „social efficiency educators“ sind unverkennbar. Allerdings wird auf der anderen Seite die hier behauptete Einseitigkeit des Lernfeldansatzes vehement bestritten (vgl. etwa Gravert/Hüster 2001, Gerds 2001, Tramm 2003), und in der Tat lassen sich in einer anderen Lesart des Lernfeldansatzes auch Parallelen zu Dewey und den anderen „developmentalists“ entdecken, während bei den Kritikern des Lernfeldansatzes durchaus auch Argumente auftauchen, die denen der „humanists“ oder der „social meliorists“ zumindest ähneln.

Wir können daraus lernen, dass es letztlich nicht gelingen wird, den Lernfeldansatz konsistent in einen der „reinen Typen“ curricularer Konzepte einzuordnen. Dies gilt einerseits, weil es sich dabei um einen Interpretationsprozess handelt, der durch die normativen Grundauffassungen des jeweiligen Interpreten über curriculare Fragen gesteuert wird, und andererseits trifft auch für den Lernfeldansatz die Einschätzung zu, die Kliebard (1995, S. 25) über das amerikanische Curriculum des 20. Jahrhunderts äußert: Es handelt sich um einen „largely unarticulated, and not very tidy compromise“. Aus diesem Befund könnte der Eindruck erwachsen, dass die hier vorgenommenen Klassifikati-

onsversuche ein müßiges Unterfangen sind. Dem ist jedoch nicht so, weil sie zumindest eine Möglichkeit bieten, etwas mehr Ordnung in das Denken und den Diskurs über den Lernfeldansatz zu bringen.

Solange aber in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf einer normativen Ebene über curriculare Fragen der Berufsbildung gedacht, geschrieben und gesprochen wird, vermag dieses „Ordnungsangebot“ nicht zu befriedigen, denn es sagt nichts darüber aus, wann ein Curriculum „gut“ ist. Auch hierzu wird es keine schlüssige Antwort geben, die jeder Teilnehmer am Diskurs akzeptieren kann. Gleichwohl dürfte es für den Diskurs nützlich sein, Informationen über aktuelle Alternativen zum Lernfeldansatz, die im Ausland erprobt werden, zu erhalten. Diesem Aspekt wenden wir uns mit Bezug auf England und den Niederlanden im folgenden Abschnitt zu.

3 „Lernfelder“ und Curriculumstrategien in Europa: Ein Blick auf ausgesuchte Entwicklungen

Im Folgenden werden diejenigen Merkmale des Lernfeldkonzeptes herausgestellt, die in einer erkennbaren Nähe zu ausgesuchten Entwicklungen der Veränderung der curricularen Strukturen und Prinzipien der Berufsbildung in anderen Ländern Europas stehen. Bestimmte Merkmale des Lernfeldkonzeptes als Grundlage zur curricularen Gestaltung des berufsbezogenen Unterrichts in den Berufsschulen in Deutschland befinden sich also durchaus – so die These – in einer Entwicklungslinie mit Curriculumstrategien innerhalb Europas sowie den Absichten der Organe der Europäischen Union zur Förderung der beruflichen Bildung.¹ Es wird jedoch im vorliegenden Abschnitt 3 auch deutlich werden, dass das Lernfeldkonzept in ein System der Berufsbildung eingebunden ist, das sich weiterhin sehr deutlich von den Strukturen beruflicher Bildung in anderen Ländern Europas unterscheidet.

Ein zentrales Merkmal der Lernfeldkonstruktion liegt darin, dass die Gegenstände des Unterrichts in den Berufsschulen in „thematische Einheiten“ gefasst werden, die „an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen“ orientiert sind. Und auch für diejenigen thematischen Einheiten, die weiterhin „unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten vorgesehen werden“ können, ist ein Zusammenhang „mit dem Arbeitsprozess deutlich zu machen“ (vgl. KMK 1996, S. 14). Auch die curriculare Kodifizierung der Gegenstände des berufsbezogenen Lernens in den Niederlanden und im Rahmen des Systems der „National Vocational Qualifications“ in England knüpft – zumindest prinzipiell – an die betrieblichen Aufgaben- und Funktionsbereiche an: Für den kaufmännischen und wirtschaftsberuflichen Bereich lauten die niederlän-

¹ Indes gründet diese These nicht auf der Vermutung, diejenigen, die für die Genese des Lernfeldkonzeptes verantwortlich zeichnen, hätten die Entwicklungen in anderen Ländern und in Europa im Blick gehabt.

dischen „Teilqualifikationen“² etwa „Inkoopbeleid en -planning“ (Einkaufsverwaltung und -planung), „Marketingplanning“ (Marketingplanung), „Marketingverkenning“ (Marktforschung), „Bedrijfseconomische Beroepsvorming – kosten“ (Buchhaltung und Kosten- und Leistungsrechnung), „Bedrijfseconomische Beroepsvorming – financiering“ (Allgemeine Finanzierung), „Zakelijke communicatie“ (Geschäftskommunikation) etc. Die englischen „National Vocational Qualifications“ (NVQ)³ lauten etwa „Accounting“, „Administration“, „Advertising“, „Marketing Research“, „Customer Service“, „Project Management“, „Purchasing“ etc. (vgl. dazu ausführlich Frommberger 2004).

Die thematischen Einheiten in Anknüpfung an die typischen betrieblichen Aufgaben- und Funktionsbereiche werden weiter untergliedert, und zwar in Form der Kennzeichnung der zur Bewältigung der dort anfallenden Anforderungen als notwendig erachteten Kenntnisse und personengebundenen Fähigkeiten. Dies zeigen die Beispiele in der Übersicht 1.⁴ Analog zum deutschen Lernfeldkonzept, das die thematischen Einheiten ebenfalls mit lernzielbezogenen Präskriptionen verknüpft, erfolgt auch für die niederländischen und englischen thematischen Einheiten eine derartige Ergänzung und Spezifizierung. Die lernzielbezogenen Präskriptionen im Niederländischen Curriculummodell werden als „Eindtermen“ bezeichnet, im englischen NVQ-Modell kennzeichnen diese Zielformulierungen die sogenannten „units“.

² Die thematischen Einheiten, die hier in Gegenüberstellung zu den Lernfeldern erörtert werden, werden im Niederländischen als „Deelkwalificaties“ bezeichnet. Diese „Teilqualifikationen“ bezeichnen jedoch nicht im deutschen Sinne eine „Qualifikation“, also eine personengebundene Dispositionsmöglichkeit und -fähigkeit, die zur Bewältigung beruflicher Aufgaben dient. Vielmehr umschreiben „Deelkwalificaties“ – ebenso wie Lernfelder – fach- und berufsbezogenes (hier kaufmännisches bzw. wirtschaftsberufliches) Wissen und Können, das diejenigen, die eine solche Teilqualifikation absolvieren, erwerben sollen, um damit auf die beruflichen Anforderungen möglichst gut vorbereitet zu sein.

³ Ebenso wie in den Niederlanden sind „Qualifications“ demnach nicht – wie im deutschen Sinne – personengebundene Dispositionsmöglichkeiten, sondern definierte Abschlüsse bzw. Teilabschlüsse. Auf die evidenten Unterschiede zwischen den NVQ und den deutschen Lernfeldern bzw. niederländischen Teilqualifikationen, insbesondere hinsichtlich ihrer Funktion als arbeitsmarkt- und beschäftigungsbezogene Abschlüsse oder Teile eines übergeordneten beruflichen Aus- und Weiterbildungsprofils, wird nachfolgend genauer eingegangen. An dieser Stelle interessieren zunächst die Prinzipien der curricularen Konzeptionierung der Gegenstände der berufsbezogenen Lehr-Lernprozesse.

⁴ Aus Platzgründen wird hier auf eine exemplarische Darstellung der deutschen Lernfelder verzichtet.

Beispiele für „Eindtermen“ der Teilqualifikation Marktforschung und Marketingplanung	
1.	Die Auszubildenden können die betrieblichen Zielstellungen auf die Aufgaben im Marketing und Vertrieb beziehen.
2.	Die Auszubildenden können mittels „desk research“ Entwicklungen des Marktes analysieren und mittels „field research“ zusätzliche Informationen über den Markt gewinnen. Die Informationen können die Auszubildenden statistisch auswerten und mit entsprechenden Anwendungsprogrammen präsentieren.
3.	Die Auszubildenden können einen Entwurf für eine Marktstudie erarbeiten.
4.	Die Auszubildenden können Konkurrentenanalysen durchführen.
5.	Die Auszubildenden können auf Basis der zusammengestellten Informationen Vorschläge unterbreiten für eine Marktauswahlstrategie sowie für ein angemessenes Marketing-Mix.
6.	Die Auszubildenden können konkrete Planungen für den Vertrieb entwickeln.
Beispiele für units der NVQ Administration	
1.	Contribute to the acquisition and control of financial provision.
2.	Contribute to the planning, organisation and monitoring of work.
3.	Create, develop and maintain effective working relationships.
4.	Enter and integrate data, and present information, using a computer.
5.	Research, prepare and supply information
6.	Develop, implement and maintain procedures.

Übersicht 1: Zur näheren Bestimmung der niederländischen Teilqualifikationen und der englischen NVQ durch lern- und ausbildungszielbezogene Präskriptionen⁵

Die „Eindtermen“ und „units“, deren erfolgreichen Erwerb die Absolventen und Prüfungskandidaten nachweisen müssen, werden ebenso wie die lernzielbezogenen Präskriptionen im Lernfeldkonzept mit zusätzlichen Kriterien untermauert. Im deutschen Lernfeldkonzept und im niederländischen Modell werden die Kriterien als „Inhalte“ in Form der zu erwerbenden Wissensbereiche kodifiziert. Auf dieser Ebene der curricularen Kodifizierung sind die niederländischen Ergänzungen jedoch weitaus differenzierter. Dort werden die Inhaltsangaben zu den „Eindtermen“ zusätzlich mit erwarteten Dispositionen verknüpft, so beispielsweise mit Angaben dazu, ob eher das Verständnis der Wissensbereiche oder auch die Anwendung derselben auf bestimmte Problem- und Aufgabenbereiche intendiert ist. Jede einzelne unit der englischen NVQ umfasst eine allgemeine Umschreibung (Summary), Angaben zu notwendigen Wissensbereichen (elements + range statements) sowie sechs bis zehn Leistungskriterien (performance criteria).⁶ Die folgende Übersicht 2 fasst die skizzierten curricularen Bestimmungen zusammen:

⁵ Eine vollständige Teilqualifikation umfasst zwischen 15 und 25 Eindtermen, eine vollständige NVQ zwischen 10 und 15 units. In der Übersicht 1 werden nur Ausschnitte der exemplarischen Teilqualifikation und NVQ dargestellt.

⁶ Aus Platzgründen können diese näheren curricularen Bestimmungen hier nicht dargestellt werden, vgl. dazu ausführlich Frommberger 2003; 2004, S. 232 ff.

D	deutsches Lernfeldkonzept	Niederländische Teilqualifikationen	Englisches NVQ-Modell
1. Thematische Einheit	Lernfeld „	Deelkwalificatie“	NVQ
2. Kennzeichnung durch lernzielbezogene Präskriptionen	Lernziele „	Eindtermen“	Units
3. Ergänzende Bestimmung der lernzielbezogenen Präskriptionen	Inhalte in Form von Wissensbereichen	Inhalte in Form von Wissensbereichen	Performance Criteria
4. Sonstige Kennzeichnungen	Allgemeine Umschreibung des Lernfeldes	Verknüpfung der Wissensbereiche mit Angaben zu den erwarteten Dispositionen, zum Beispiel Verstehen oder Anwenden	Allgemeine Umschreibung der NVQ (Summary), Angaben zu notwendigen Wissensbereichen (Elements, Range Statements)

Übersicht 2: Gegenüberstellung der curricularen Bestimmungen des deutschen Lernfeldkonzeptes, des niederländischen Modells der Teilqualifikationen und der englischen NVQ

Die englischen NVQ, die niederländischen Teilqualifikationen und die deutschen Lernfelder (und ähnliche Einheiten in anderen Europäischen Ländern, zum Beispiel in Dänemark, Frankreich und Finnland) bezeichnen damit abgeschlossene bzw. abzuschließende und nachzuweisende „Lerneinheiten“. Der Erwerb und der Nachweis der kodifizierten Kenntnisse und Fähigkeiten der Lerneinheiten ist damit Teil einer beruflichen Gesamtqualifikation, die im Rahmen einer organisierten beruflichen Aus- und Weiterbildung oder (insbesondere bei den NVQ) einer individuellen beruflichen Erwerbsbiographie absolviert werden sollen und können. Ungeachtet der unterschiedlichen Funktionen dieser Lerneinheiten im Rahmen der curricularen Gesamtstruktur zur Steuerung der beruflichen Bildung und Qualifizierung in verschiedenen Ländern (siehe dazu die nachfolgenden Erläuterungen), stehen die Lernfelder als derartig konzeptionierte Lerneinheiten in Analogie zu curricularen Entwicklungen, mit denen ein berufliches Aus- oder Weiterbildungsprofil oder eine gewünschte berufsbezogene Erwerbsbiographie in thematische Einheiten aufgegliedert wird, die eine unmittelbare berufliche und beschäftigungswirksame Relevanz widerspiegeln.

Neben diesen prinzipiellen Analogien der Lernfeldkonzeption zu den curricularen Konzeptionen in anderen Ländern sind die Lernfelder – insbesondere in Gegenüberstellung zu den englischen NVQ – insbesondere durch die folgenden disparaten Merkmale geprägt (vgl. ausführlich Frommberger 2004):

- Die Absolvierung der Lernfelder führt nicht zu separaten Abschlüssen und Zertifikaten, die entweder in Hinsicht auf weiterführende und alternative Berufs- oder Hochschulausbildungen anerkannt werden können oder einen

eigenen arbeitsmarktbezogenen Wert im Rahmen einer potenziellen Bewerbung aufweisen. Vielmehr sind sie Teil eines berufsbezogenen Gesamtabschlusses. Teilqualifikationen in den Niederlanden sind ebenfalls Teil eines Gesamtabschlusses, in der Regel jedoch Bestandteil verschiedener Aus- und Weiterbildungsberufsrichtungen. Dadurch wird auch die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung ermöglicht. Die NVQ hingegen können den Absolventen in England – mehr oder weniger erfolgreich (vgl. Hillier 1999; Spielhofer 2001) – der Aufnahme einer Beschäftigung oder dem hierarchischen Aufstieg im Rahmen einer Beschäftigung dienen. Sie sind also nicht Teil eines landesweit standardisierten übergeordneten Aus- oder Weiterbildungsprofils, sondern stellen eigene Profile dar und sind damit eher Bestandteile einer darüber hinausgehenden individuellen Erwerbsbiographie.

- Die Progression der verschiedenen Lernfelder innerhalb eines Ausbildungsberufsbildes in Deutschland erfolgt sequenziert. Das heißt die Berufsschüler sollen die verschiedenen Lernfelder in Form des „Lehrgangsprinzips“ in einer vorgegebenen Aufeinanderfolge sukzessiv absolvieren. Diese Sequenzierung ist im Niederländischen Modell nicht gegeben, sondern die Absolvierung der Teilqualifikationen erfolgt – in bewusster Vermeidung der mit dem Lehrgangsprinzip verbundenen Selektionsfunktion – in (weitgehend) frei wählbarer Aufeinanderfolge. Auch die Absolvierung der englischen NVQ folgt keiner zwingenden inhaltlichen Schrittfolge oder zeitlichen Vorgabe. In den Niederlanden und England findet sich demnach das Prinzip der – in den Niederlanden weniger und in England mehr ausgeprägten – additiven Akkumulation der Lerneinheiten. Mit der Aufhebung der streng sequenzierten Progression erfolgt eine explizite Förderung des „credit accumulation“ sowie des „credit transfer“.
- Lernfelder dienen ausschließlich der näheren curricularen Bestimmung des berufsbezogenen Unterrichts an den Berufsschulen. Die Niederländischen Teilqualifikationen und die englischen NVQ stellen curriculare Elemente dar, die prinzipiell dem Unterricht, der Ausbildung und der Feststellung der Lernleistungen dienen, und zwar unabhängig von den Lernorten. Damit wird dort für das berufsbezogene Lernen und Prüfen nicht zwischen eher schulischen oder eher betrieblichen Lehr-Lern-Prozessen unterschieden (Prinzip des flexible delivery of education and training).
- Die Ergebnisse der Lernleistungen, die im Rahmen der Absolvierung der Lernfelder erworben worden sind, besitzen keine Relevanz für die berufliche Abschlussprüfung. Die berufliche Abschlussprüfung in Deutschland folgt dem Prinzip einer summativen Evaluation, weil ausschließlich in dem abschließenden Prüfungsakt die Lernleistung festgestellt wird, zudem von Personen und Instanzen, die den Lernprozess nicht begleitet haben. Die Feststellung der Lernleistungen auf Basis der Endergebnisse der Teilqualifikationen und der units der NVQ folgt einer Verknüpfung der summativen mit dem Prinzip der formativen Evaluation. Die formative Evaluation ermöglicht die Berücksichtigung der in den Lehr-Lern-Prozessen erbrachten

Lernleistungen für das Gesamtergebnis und bezieht die Personen und Instanzen, die den Lernprozess begleiten, in die Evaluation ein („formative assessment“, vgl. Gipps 1994).

- Insbesondere im Rahmen der niederländischen Teilqualifikationen, jedoch auch innerhalb der deutschen Lernfelder, werden die Zielformulierungen mit einem zugehörigen breiten Grundwissen verknüpft. Damit wird von der (lerntheoretisch jedoch nicht evidenten) Annahme ausgegangen, die Kenntnis der Inhaltsbereiche führe zu den erwarteten personenbezogenen Fähigkeiten. Die NVQ rücken das erwartete funktionale Können in den Vordergrund ihrer curricularen Kodifizierung. Damit ist primär beabsichtigt, bereits erworbene berufsbezogene Lernerfahrungen nachträglich identifizieren, beurteilen und zertifizieren zu können. Lernfelder und Teilqualifikationen dienen eher der Präsiktion zukünftig intendierter Aus- und Weiterbildungsprozesse. NVQ dienen eher der Feststellung erworbener beruflicher Erfahrungen und Kenntnisse.

4 Resümee

Den obigen Ausführungen in Abschnitt 2 zufolge können den Bezügen Wissenschaft, Situation und Persönlichkeit zwei unterschiedliche Aufgaben zugesprochen werden: Einerseits sollen sie als Kriterien – im Robinsohnschen Sinne – der Konstruktion curriculärer Grundlagen zugrunde liegen; andererseits dienen sie – im Reetzschen Sinne – als Kategorien zur Analyse vorliegender curriculärer Konzepte. Sofern Wissenschaft, Situation und Persönlichkeit in ihrer Interdependenz Kriterien zur Entwicklung beruflicher Curricula sind, wird die wissenschaftlich motivierte Analyse dieser Curricula allenfalls unterschiedliche Gewichtungen herausarbeiten können (etwa „mehr Situation“ oder „mehr Wissenschaft“), nicht jedoch in der Wissenschaftsgemeinde allgemein akzeptierte eindeutige Zuschreibungen. Denn die normativen Standpunkte und empirischen Bezüge hinsichtlich der verwendeten Kategorien sind viel zu unterschiedlich.

Auch sind mit den Analysen der Curricula gelegentlich falsche Erwartungen hinsichtlich ihrer Ergebnisse verknüpft. So haben beispielsweise die Ergebnisse vorliegender Lehrplan- und Schulbuchanalysen für den berufsbildenden, genauer den wirtschaftsberuflichen Bereich in Deutschland gezeigt, dass die lehrplanbezogene Planung des kaufmännischen Unterrichts im Wesentlichen durch die systematische Ausbreitung von Fachwissen und somit auf Basis von Inhaltsbereichen erfolgte, deren Kenntnisse dazu dienen sollten, den kaufmännischen Beruf ausüben zu können (vgl. Golas 1969; Reetz/Witt 1974; Krumm 1973). Und es wurde auf Grundlage dieser Analysen auch deutlich, dass der fachwissenschaftliche Bezug in den Curricula abbildhaft und in Form eines Detaillismus und einer Inhaltszerstückelung hergestellt wurde, die einer betriebswirtschaftlichen Aufarbeitung im wissenschaftsorientierten Sinne nicht genüge: Was für den Auszubildenden im Anschluss an die Ausbildung übrig

bleibe – so die Schlussfolgerungen –, sei ein auf die Schreib- und L adentischperspektive eingeeignetes Sam melsurium halbverstandener Begriffe und Rechtsnormen (vgl. Reetz/Witt 1974, S. 211). Wissenschaftsorientierung ver falle damit in eine Form der W issenschaftselementarisierung (vgl. Sievers 1984, S. 106). Indes ist für die erw ähnten Untersuchungen zur A nalyse des Wirtschaftslehreunterrichts festzustellen – und hierin liegen die oben angedeu teten falschen Erwartungen und Schlussfolgerungen –, dass die Fragestellung auf die Qualität der Bildungs- und Lerninhalte gerichtet war und nicht auf den Aspekt der unterrichtlichen Vermittlung oder auf die Frage der Wirkungs- und Transfermöglichkeit von Inhalten in berufliches K önnen. Anders: Auf Basis der Ergebnisse, die Curricula entsprächen nicht den Merkm alen der W issenschaftsorientierung (oder Situations- oder P ersonlichkeitsorientierung), ist kaum etwas darüber ausgesagt, inwieweit die Lehr-Lernprozesse und der Un terricht wissenschaftsorientiert (oder situations- oder persönlichkeitsorientiert) geplant und durchgeführt bzw. entsprechende Ergebnisse erzielt werden. Folgt man aber den zitierten Schlussfolgerungen, so ist mit der Analyse die falsche Annahme verknüpft, wir gew ännen im Anschluss an die Kl ärung der curricu lar dokumentierten Absichten auch evidente Aussagen hinsichtlich des erhoff ten Aufbaus von Denk- und H andlungsstrukturen bzw. Dispositionsspielräu men bei den Adressaten.

Es wurde deswegen soweit ausgeholt, weil auch im Diskurs um die Mög lichkeiten und G renzen des L ernfeldansatzes ähnliche Schlussfolgerungen nicht selten sind. So wird durchaus mit einer festgestellten Zunahme der Situations orientierung die Erwartung verknüpft, sie fördere per se die Möglichkeiten des individuellen E rwerbs der intendierten K enntnisse und Fähigkeiten. D azu können jedoch – streng genom men – nur vage V ermutungen angestellt w erden. Denn in den Curricula kann eine Fixierung der G egenstände der ge wünschten Lehr-Lern-Prozesse entweder eher in Anlehnung an Wissensberei che erfolgen, von denen angenommen wird, sie förderten die intendierten per sonenbezogenen Fähigkeiten, oder die Fixierung der Gegenstände erfolgt in Anlehnung an eruierte typische berufliche A ufgaben- und T ätigkeitsbereiche oder in direkter Anlehnung an die gewünschten personenbezogenen Fähigkei ten. Damit ist jedoch – streng genommen – kaum etwas darüber ausgesagt, ob die entsprechenden Lehr-Lern-Prozesse auch tatsächlich zu eher wissen schafts-, situations- oder persönlichkeitsorientierten Ergebnissen führen.

Und mit ähnlich falschen A nnahmen sind auch Beurteilungen vorliegender ausländischer Curricula verknüpft. Besonders deutlich w ird dieses Problem mit Blick auf die englischen National Vocational Qualifications. Die verbreitete Kritik zielt auf die übliche Skepsis gegenüber dem Ansatz, einerseits Un terricht und Ausbildung in „behavioristischer“ Form curricular zu kodifizieren und damit andererseits zu intendieren, um fassende L ernprozesse zu fördern, die einen lernkontextübergreifenden T ransfer ermöglichten (vgl. zur diesbe züglichen Kritik gegenüber dem NVQ-Konzept Hyland 1995; Eraut 1994; Ba-

tes/Dutson 1995; Matlay 1999; vgl. auch das Urteil in Achtenhagen/Grubb 2001).

Unseres Erachtens bleibt jedoch unklar, inwieweit – siehe oben – im Anschluss an die Klärung der dokumentierten Absichten auf Basis der Curricula von dieser Art der Kritik tatsächlich auch haltbare Aussagen hinsichtlich des erhofften Aufbaus von Denk- und Handlungsstrukturen bei den Adressaten aufgestellt werden können. Es stellt sich demnach die Frage, inwieweit das NVQ-Modell eben diesem didaktischen Problem des angenommenen unwahrscheinlichen Lerntransfers aufgrund der vorgeworfenen behavioralen Orientierung der curricular verankerten und damit erwarteten Lernergebnisse tatsächlich verhaftet ist und somit von der formulierten Kritik auch getroffen wird (vgl. dazu beispielsweise die Hinweise in Jones 1999; Bedward/Rexworthy 1999; Spielhofer 2001). Die vordergründige Kritik jedenfalls legt ein Konzept zugrunde, das auf relativ enge und tätigkeitsbezogene Lernaktivitäten und -erfolgsziele. Die nähere Betrachtung englischer NVQ zeigt jedoch (siehe oben), dass die Lernzielbeschreibungen auf Basis der units in Form erwarteter individueller Dispositionsspielräume erfolgen. Die übliche Kritik betrifft vielmehr die „performance criteria“ und damit nur einen sehr geringen Ausschnitt der Units und der NVQ. Auch Velde (1999) verweist auf diesen Aspekt, dass die Kritik nicht die tatsächlichen und empirisch nachweisbaren Kompetenzkonzepte zur Steuerung der Berufsbildung berücksichtige.

Zudem sollten diese curricularen „standards“ auch im Kontext von berufsbildungspolitischen Prioritäten verstanden werden, die mit einem derartigen Konzept alternative Funktionen von Berufsbildungssystemen verknüpfen. In Bezug auf die Funktion der curricularen Grundlagen zur Steuerung der Berufsbildung sind die Unterschiede immens (vgl. auch die Verweise auf die Unterschiede in den Diskursen in Abschnitt 2). Auf der Basis didaktischer und lerntheoretischer Kategorien solche curricularen Grundlagen zu beurteilen, denen primär eine ordnungspolitische Steuerungsfunktion obliegt, bleibt ein verkürztes Unterfangen.

Solche „Kategorienfehler“ treten insbesondere im Rahmen der Anstrengungen auf, verschiedene nationalstaatlich und kulturell geprägte Formen und Prinzipien der Bildung und Berufsbildung gegenüberzustellen und zu vergleichen (vgl. Frommberger/Reinisch 1999). Denn das Curriculum besitzt in verschiedenen Ländern unterschiedliche Funktionen zur Steuerung der Bildung und Berufsbildung. Die vorfindbaren curricularen Strukturen der Berufsbildung sind vielmehr in ihren Struktur- und Funktionszusammenhang einzubinden.

In Bezug auf das hier erörterte Thema sind zukünftig vermehrt Analysen durchzuführen, mit denen die Unterschiede in den Formen des Unterrichts und der Ausbildung in Bezug auf bestimmte Gegenstände des Lehrens und Lernens eruiert werden. Wir nehmen an, dass die Vermittlungsprozesse (zum Beispiel im kaufmännischen Unterricht) in verschiedenen Ländern in einem weit-

aus höheren Maße unterschiedlich erfolgen und kulturspezifisch geprägt sind als wir dies bis dato annehmen und wissen.

Literatur

- Achtenhagen, Frank/Grubb, W. Norton: Vocational and Occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Diversity. In: Richardson, V. (ed.): Handbook of research on teaching. Washington 2001 (Fourth Edition), S. 604-639
- Backes-Haase, Alfons: Aktuelle Fragen der Auswahl und Anordnung wirtschaftsberuflicher Bildungsinhalte und Bildungsziele – Systematische Anmerkungen unter Berücksichtigung der Lernfeld-Diskussion. In: Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.): a. a. O., S. 130-149
- Bader, Reinhard/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000
- Bader, Reinhard/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002
- Bates, Inge/Dutson, Judith: A Bermuda Triangle? A case study of the disappearance of competence-based vocational training policy in the context of practice. In: British Journal of Education and Work 8 (1995), 2, S. 29-41
- Bedward, Diana/Rexworthy, Christine: Assessing competence: a year into the revised management standards. In: Journal of Vocational Education and Training 51 (1999), 3, S. 401-419
- Bobbitt, J. Franklin: The Curriculum. New York 1918 (1972) [angeführt nach Jackson 1992]
- Büchter, Karin/Gramlinger, Franz/Kipp, Martin/Tramm, Tade (Hrsg.): Der Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagsnächtigkeit (bwp@ Ausgabe Nr. 4 vom Mai 2003). <http://www.bwpat.de>
- Czycholl, Reinhard: Wider die curriculare Pendelschlagdidaktik in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.): a.a.O., S. 150 – 168
- Czycholl, Reinhard/Reinisch, Holger: Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehrecurrículums – Anmerkungen zu kontrastierenden und integrierenden Konstellationen in der didaktischen Fragestellung der Wirtschaftspädagogik. In: Seyd, Wolfgang/Witt, Ralf (Hrsg.): Situation – Handlung – Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz. Hamburg 1996, S. 199-219
- Dewey, John: The Child and the Curriculum. Chicago 1902
- Doyle, Walter: Curriculum and Pedagogy. In: Jackson, Philip W. (ed.): a. a. O., pp. 486-516
- Dubs, Rolf: Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen? In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hrsg.): a. a. O., S. 15-32
- Eraut, Michael: Developing Professional Knowledge and Competence. London 1994
- Frommberger, Dietmar: Ausgesuchte Merkmale beruflicher Curricula im europäischen Ländervergleich und Anknüpfungspunkte für eine komparativ angelegte Curriculumforschung. In: Huisinga, R./Buchmann, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a. M. 2003, S. 81-140
- Frommberger, Dietmar: Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich. Zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und

- Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden unter Einbezug einer komparativen Lehrplananalyse. Baden-Baden 2004
- Frommberger, Dietmar/Reinisch, Holger: Ordnungsschemata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von „ Berufsbildungssystemen“ in deutschsprachigen Beiträgen zur International-vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodologische Fragen und Reflexionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1999), 3, S. 323-343
- Gerds, Peter: Der Lernfeldansatz – ein Weg aus der Krise der Berufsschule? In: Gerds, Peter/Zöllner, Arnulf (Hrsg.): a. a. O., S. 20-51
- Gerds, Peter/Zöllner, Arnulf (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001
- Gipps, Caroline: Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment. London 1994
- Golas, Heinz G.: Didaktisch-historische Analyse des Betriebswirtschaftskundeunterrichts. Berlin (Dissertation, FU) 1969
- Gravert, Helmut/Hüster, Werner: Intentionen der KMK bei der Einführung von Lernfeldern. In: Gerds, Peter/Zöllner, Arnulf (Hrsg.): a. a. O., S. 83-97
- Herbst, Jürgen: The Once and Future School. Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education. New York, London 1996
- Hillier, Yvonne: Higher Level National Vocational Qualifications: the candidates' experience. In: Journal of Vocational Education and Training 51 (1999), 2, S. 199-228
- Huisinga, Richard/Lisop, Ingrid/Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M. 1999
- Hyland, Terry: Behaviourism and the Meaning of Competence. In: Hodkinson, Phil/Issitt, Mary (Hrsg.): The Challenge of Competence. London 1995, S. 44-57
- Jackson, Philip W.: Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In: Jackson, Philip W. (ed.): a. a. O., pp. 3-40.
- Jackson, Philip W. (ed.): Handbook of Research on Curriculum. New York, Toronto, Oxford, Singapore, Sydney 1992
- Jones, Anne: The Place of Judgement in Competency-based Assessment. In: Journal of Vocational Education and Training 51 (1999), 1, S. 145-160
- KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) – IIB: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenplänen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn (Fassung vom 09.05.1996).
- Kliebard, Herbert M.: The Struggle for the American Curriculum 1893 – 1958. 2. Auflage, New York, London 1995
- Krumm, Volker: Wirtschaftslehreunterricht. Stuttgart 1973
- Lipsmeier, Antonius: Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hrsg.): a. a. O., S. 54-71
- Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft, Heft 15). Stuttgart 2000
- Matlay, Harry: Employers' Perceptions and Implementation of S/NVQs in Britain: a critical overview. In: International Journal of Training and Development 3 (1999), S. 132-141.
- Reetz, Lothar: Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre-Curriculums. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72 (1976), S. 803-818

- Reetz, Lothar: Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn/Obb. 1984
- Reetz, Lothar: Handlung, Wissen und Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern. In: Bader, Reinhard/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): a. a. O. (2000), S. 141-153
- Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 203-219
- Reetz, Lothar/Witt, Ralf: Berufsausbildung in der Kritik. Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg 1974
- Reinisch, Holger: Bezugspunkte wirtschaftsberuflicher Didaktiken. Ein Beitrag zur Klassifikation vorliegender Ansätze zu einer Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts im Rahmen der kaufmännischen Berufsausbildung. Unveröffentl. Ms. Oldenburg 1989
- Reinisch, Holger: Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: Huisinga, Richard/Lisop, Ingrid/Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): a. a. O., S. 85-119
- Reinisch, Holger: Von didaktischen Matrizen, Strukturtypen und Lernfeldern – Anmerkungen zum didaktisch-curricularen Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Bredow, Antje/Dobischat, Rolf/Rottmann, Joachim (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A – Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Baltmannsweiler 2003a, S. 135-151
- Reinisch, Holger: Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes – Überlegungen anlässlich der Beiträge von Clement, Kremer, Sloane und Tramm in bwp@ Ausgabe 4, Mai 2003. In: Büchter, Karin/Gramlinger, Franz/Kipp, Martin/Tramm, Tade (Hrsg.): a. a. O., S. 1-31 (gesonderte Seitenzählung)
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967 (hier zitiert nach dem unveränderten Nachdruck der 5. Auflage, Neuwied und Darmstadt 1981)
- Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: die Deutsche Schule 55 (1963), S. 109-119
- Sievers, H.-P.: Lernen – Wissen – Handeln. Untersuchungen zum Problem der didaktischen Sequenzierung. Dargestellt am Wirtschaftslehre-Curriculum in der Sekundarstufe I. I. Frankfurt a. M. 1984
- Sloane, Peter, F. E.: Schulfeldnahe Curriculumentwicklung. In: Büchter, Karin/Gramlinger, Franz/Kipp, Martin/Tramm, Tade (Hrsg.): a. a. O., S. 1-23 (gesonderte Seitenzählung)
- Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.): Betrifft: Didaktik und Lehrende der Berufsbildung. Stuttgart 2001
- Spielhofer, Thomas: Writing Stories, Telling Tales: National Vocational Qualification (NVQ) candidates' experiences of NVQs. In: Journal of Vocational Education and Training 53 (2001), 4, S. 629-645
- Tramm, Tade: Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: Büchter, Karin/Gramlinger, Franz/Kipp, Martin/Tramm, Tade (Hrsg.): a. a. O., S. 1-28 (gesonderte Seitenzählung)
- Tyler, Ralph W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago 1949
- Velde, Christine: An Alternative Conception of Competence: implications for vocational education. In: Journal of Vocational Education and Training 51 (1999) 3, S. 437-447

Jens Klusmeyer und Reinhard Czycholl

Zur unterrichtsmethodischen Kompetenz von Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen

1 Didaktisch-methodische Kompetenz als ein zentraler Kern von professioneller Lehrkompetenz und die Frage ihrer hinreichenden Entwicklung

Die Lehrerbildung für berufsbildende Schulen in Deutschland hat sich in unterschiedlichen Professionalisierungsformen in stetig entwerfender Differenzierung entwickelt, wobei die Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen (Handelslehrer/-innen¹) die fundierteste Professionalisierungsgeschichte vorzuweisen haben.² Wichtig für unsere Problemstellung ist die begriffliche Unterscheidung zwischen einerseits dem gesellschaftlichen Status und Stand der Professionalisierung eines Berufes und andererseits der individuellen professionellen Entwicklung als Prozess, „durch den ein Praktiker die für effektive professionelle Praxis notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt oder verbessert“ (Hoyle 1991, S. 135).

Der gesellschaftliche Status eines Berufes und die individuelle Professionalisierung können empirisch auseinanderfallen. Der Begriff der professionellen Entwicklung lenkt die Aufmerksamkeit der Betrachtung auf die zentrale Frage der Lehrerexpertisenforschung, welche Kompetenzen und Wissensbestände Lehrkräfte an kaufmännischen (Berufs-)Schulen gegenwärtig und in Zukunft in welcher Qualität benötigen. Seit der Berliner Prüfungsordnung für Diplom-Handelslehrer aus dem Jahre 1925 hat sich als Leitbild des Handelslehrers durchgesetzt, zugleich Wirtschaftsfachmann (auf Grundlage des Studiums der Wirtschaftswissenschaften, speziell der Betriebswirtschaftslehre) und Wirtschaftspädagoge (auf Grundlage des Studiums der [Wirtschafts-]Pädagogik) zu sein³ (vgl. Pleiß 1963, S. 61).

In den aktuellen Lehrerexpertisen rückt das pädagogisch-didaktische Wissen in den Fokus der Professionalisierungsdebatte (vgl. Helmke 2003; Oser

¹ Im weiteren Verlauf wird der Gebrauch der femininen Sprachform aus Gründen der flüssigen Lesbarkeit des Textes nicht konsequent durchgehalten.

² Diese ist auf der Grundlage eines expertokratisch orientierten Professionalisierungskonzepts anders zu beurteilen als vor dem Hintergrund einer aufgabenzentrierten Theorie professioneller Arbeit (vgl. Kutscha 1992).

³ Dieselbe Prüfungsordnung wurde 1925 für die Handelshochschule Königsberg erlassen. Für die Universitäten Frankfurt/M. und Köln war sie bereits am 20.12.1924 verkündet worden. Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik fungierten als Haupt-Pflichtfächer (vgl. Pleiß, ebenda).

2001).⁴ Bezogen auf die erfolgreiche Bewältigung der Kernaufgabe eines (Handels-)Lehrers, der Gestaltung von Unterricht, benötigt er u. a. Kenntnisse über verschiedene Unterrichtsmethoden und die Fähigkeit, diese ziel- und inhaltsbezogen sowie klientenadäquat im Unterrichtsprozess zu integrieren. Vielfältige und umfassende Methodenkenntnisse gehören unzweifelhaft zu den notwendigen Kernqualifikationen und -kompetenzen von praktizierenden (Handels-)Lehrern.

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Einsicht, dass im Hinblick auf die Kompetenz zur Gestaltung von Unterricht es nicht die fachwissenschaftlichen Theorien und Wissensbestände sind, die das Lehrerhandeln steuern, sondern im weiten Sinne die erziehungswissenschaftlichen Theorien bzw. im engeren Sinne die didaktisch-methodischen Theorien. Diese werden nach Beck (1992) allerdings nur dann wirksam, wenn sie sich in der verfügbaren Wissensspeicher von Lehrern befinden. Und daran scheint es zu hapern. Didaktisch-methodische Kompetenz scheint gegenwärtig weder in ausreichendem Maße durch Lehrerbildung erzeugt zu werden, noch scheint sich durch Erfahrung und anwendende Übung eine hinreichend ausdifferenzierte Methodenkompetenz bei Lehrern entwickelt zu haben. Dies soll im Folgenden an einigen empirischen Befunden aus dem kaufmännischen Berufsschulunterricht veranschaulicht werden.

2 Empirische Befunde zur unterrichtsmethodischen Kompetenz von Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen

Im Zuge des BLK-Projekts „Erfassung und Analyse vorherrschender Lehrmethoden und Unterrichtsstile im berufsbezogenen Unterricht in ausgewählten Berufsfeldern der dualen Ausbildung“⁵ wurde neben der Einsatzhäufigkeit verschiedener Unterrichtsmethoden auch der Umfang der Methodenkenntnisse bei den Lehrpersonen erfasst. Ohne auf die Häufigkeitsverteilung einzelner

⁴ Angemerkt sei, dass innerhalb der Professionalisierungsdebatte eine Akzentuierung auf das fachwissenschaftlich-inhaltliche Wissen in der Lehrerausbildung unseres Erachtens unterbelichtet bleibt.

⁵ Das Projekt wurde im Zeitraum Januar 2001 bis Oktober 2002 im Rahmen eines Unterauftrages des Lehrstuhls für Berufspädagogik der Universität Dortmund durchgeführt, der im Auftrag des Instituts Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen (Programmträger des Modellversuchsprogramms „Neue Lernmethoden in der dualen Berufsausbildung“) die Gesamtstudie erstellt hat. Der Programmträger war an der Abfassung der Aufgabenstellung und der wesentlichen Randbedingungen beteiligt.

Zur Datenbasis: Die Fragebogenerhebung wurde im Früh- und Spätsommer 2001 in sechs ausgewählten Bundesländern an 74 verschiedenen berufsbildenden Schulen durchgeführt. Insgesamt wurden 3435 Schüler/-innen und 399 Lehrer/-innen zu den vorherrschenden Lehrmethoden im berufsspezifischen Unterricht befragt. Auf den hier zu analysierenden kaufmännisch-verwaltenden Bereich entfielen 1420 Schüler/-innen und 177 Lehrpersonen. Die Schüler/-innen wurden überwiegend in den beiden Berufen „Einzelhandelskauffrau/-mann“ (N = 662; 46,6 %) und „Industriekauffrau/-mann“ (N = 707; 49,8 %) ausgebildet. Sie befanden sich während der Befragung zu rund 1/3 im 2. und zu ca. 2/3 im 3. Jahr ihrer Ausbildung.

Methoden differenziert eingehen zu wollen, sind zur Einordnung der nachfolgenden Daten einige Ergebnisse der Studie hervorzuheben (vgl. Pätzold u. a. 2003/vgl. Klusmeyer 2003):

- Im berufsbezogenen Unterricht kaufmännischer Berufsschulen kommen vielfältige Methoden zum Einsatz, allerdings in einem extrem ungleichgewichtigen Häufigkeitsverhältnis.
- Der Frontalunterricht dominiert deutlich das unterrichtsmethodische Geschehen.
- Die eher handlungsorientierten Methoden nehmen eine maximal ergänzende Funktion ein. Der Frontalunterricht wird insbesondere durch die Fallstudie ergänzt, wobei Anzeichen dafür vorliegen, dass es sich um wenig komplexe Fälle (i. S. v. Rechtsfällen) handelt. Eine ähnliche Bedeutung wie der Fallstudie fällt dem Lernen mit dem Computer zu, wenngleich viele Lehrkräfte diese Methode nur in sehr geringem Umfang oder überhaupt nicht einsetzen. Der Projektunterricht, die Erkundung und das Rollenspiel kommen in der Regel nur 1-2 mal im Halbjahr zum Einsatz. Die Leittextmethode, das selbstgesteuerte Lernen und das Planspiel werden zum eist nicht eingesetzt.

Der Umfang des Wissens über verschiedene Unterrichtsmethoden wird in der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte in der Abbildung 1 grafisch dargestellt. Es zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte bezüglich des Frontalunterrichts besonders umfangreiche Kenntnisse (55,9 %) zuschreiben.

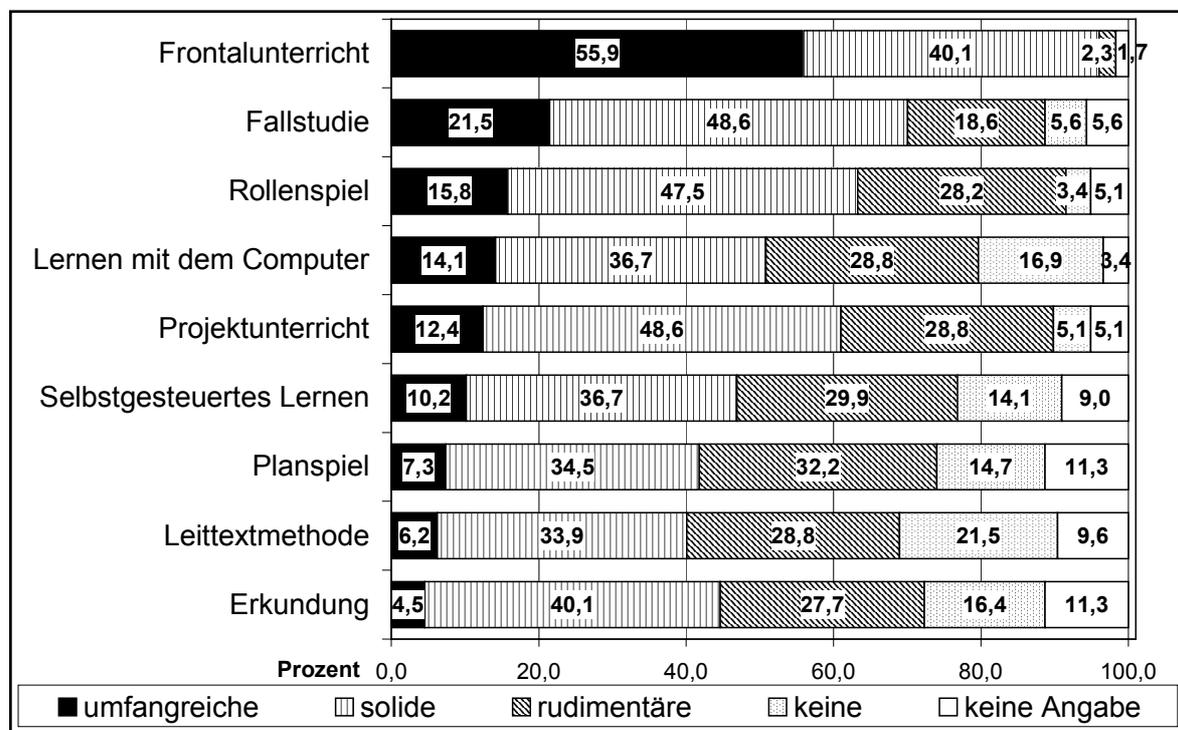


Abb. 1: Umfang ihrer Methodenkenntnisse nach Selbsteinschätzung der Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich

Keine der anderen Methoden erreicht einen vergleichbar hohen Wert. Bei der gemeinsamen Betrachtung der Kategorien „umfangreich“ und „solide“ überschreitet der Frontalunterricht sogar die 90-Prozentmarke, gefolgt von der Fallstudie (70,1 %), dem Rollenspiel (63,3 %), dem Projektunterricht (61,0 %) und dem Lernen mit dem Computer (50,8 %). Unterhalb der 50-Prozentmarke bleiben das selbst gesteuerte Lernen, das Planspiel, die Leittextmethode und die Erkundung. Im Umkehrschluss belegen die Daten, dass ein großer Teil (zwischen rund 25 % und 50 %⁶) der Lehrpersonen sich nur rudimentäre oder keine Kompetenzen hinsichtlich der eher handlungsorientierten Methoden zuweisen.

Handlungsorientierte und komplexe Methoden erlangen ihre Wirkungskraft nicht durch ihre bloße curriculare Einführung. „Jede komplexe Unterrichtsmethode wird erst dann erfolgreich realisiert, wenn die mit ihr verbundenen Arbeitstechniken, Lernschritte und Arbeitsregeln gelernt und trainiert worden sind“ (Czycholl 1997, S. 364). Am Beispiel der Projektmethode soll im Folgenden überprüft werden, inwieweit solche Techniken den Schülern vermittelt worden sind. Ein Projekt basiert auf einer komplexen Aufgabenstellung, die aus einer Problemstellung der Lebens- oder Arbeitswelt der Auszubildenden entwickelt wird. Die Aufgabenbearbeitung soll von den Auszubildenden in allen Projektphasen soweit wie möglich selbstständig erfolgen. Hierzu benötigen sie Techniken, wie sie in der Tabelle 1 aufgelistet sind.

Auffällig ist zunächst, dass viele der notwendigen Techniken nicht ausführlich vorgestellt und eingeübt worden sind. Oberhalb der 20-Prozentmarke liegt in dieser Kategorie allein die Vermittlung von Vortragstechniken. Grundlegend vorgestellt und eingeübt werden eine ganze Reihe von Techniken (Tabelle 1, Spalte 2). Hervorzuheben ist mit 57,3 Prozent die Vermittlung von Präsentations- und Gestaltungstechniken. Bewegen sich die Prozentwerte bei den anderen Techniken zwischen 35 und 48 Prozent, so werden Reflexionstechniken, Motivationstechniken, Techniken der Arbeits- und Zeitplanung sowie der Überwachung des eigenen Lernprozesses deutlich seltener vorgestellt und eingeübt. Diese Techniken sind zugleich diejenigen, die in der Kategorie „vorgestellt aber nicht eingeübt“ und „weder vorgestellt noch eingeübt“ die höchsten Prozentwerte einnehmen. Da anzunehmen ist, dass vorgestellte aber nicht eingeübte Techniken als träges, nicht anwendbares Wissen verbleiben, sollen die Werte der entsprechenden Kategorie mit denen aus der Kategorie „weder vorgestellt noch eingeübt“ zusammengezogen werden. Wird so vorgegangen, dann zeigt sich, dass den Schülern in den meisten Techniken keine hinreichenden Fertigkeiten vermittelt worden sind (Tabelle 1, Spalte 5). Das betrifft insbesondere die bereits angesprochenen und für die erfolgreiche Durchführung der Projektmethode außerordentlich wichtigen Tech-

⁶ Bei der Fallstudie geben 24,2 Prozent und bei der Leittextmethode 50,3 Prozent der Lehrkräfte an, dass sie nur rudimentäres oder kein Wissen über diese Methoden besitzen.

niken zur Überwachung des eigenen Lernprozesses (71,8 %), zur Aufrechterhaltung der Motivation (70,1 %) und zur Arbeits- und Zeitplanung (68,4 %).

		1 2		3 4		5	6
		ausführlich vorge- stellt und eingeübt	grundlegend vorge- stellt und eingeübt	vorge stellt aber nicht eingeübt	weder vorge stellt noch eingeübt	Σ aus Spalte 3 und 4	Gesamt
Techniken der Informationsbeschaffung (Datenbankrecherche etc.)	N	21	56	29	8	37	117 ⁷
	%	17,9	47,9	24,8	6,8	31,6	100,0
Techniken der Informationserfassung (Protokollieren, Dokumentieren etc.)	N	11	56	34	13	47	117
	%	9,4	47,9	29,1	11,1	40,2	100,0
Techniken der Strukturierung und Aus- wertung von Informationen	N	18	42	31	20	51	117
	%	15,4	35,9	26,5	17,1	43,6	100,0
Lesetechniken und Techniken zum Textverständnis	N	12	50	24	25	49	117
	%	10,3	42,7	20,5	21,4	41,9	100,0
Präsentations- und Gestaltungstechniken	N	22	67	19	6	25	117
	%	18,8	57,3	16,2	5,1	21,3	100,0
Techniken zum Umgang mit elektroni- schen Geräten (PC etc.)	N	18	55	20	21	41	117
	%	15,4	47,0	17,1	17,9	35	100,0
Vortragstechniken (Übungen zum Um- gang mit Sprache und Körpersprache)	N	27	49	28	10	38	117
	%	23,1	41,9	23,9	8,5	32,4	100,0
Kommunikationstechniken (Streitge- spräche führen etc.)	N	15	43	31	25	56	117
	%	12,8	36,8	26,5	21,4	47,9	100,0
Reflexionstechniken	N	6	40	35	33	68	117
	%	5,1	34,2	29,9	28,2	58,1	100,0
Motivationstechniken	N	6	26	39	43	82	117
	%	5,1	22,2	33,3	36,8	70,1	100,0
Techniken der Arbeits- und Zeitplanung	N	4	30	48	32	80	117
	%	3,4	25,6	41,0	27,4	68,4	100,0
Techniken zur Überwachung des eige- nen Lernprozesses	N	3	28	51	33	84	117
	%	2,6	23,9	43,6	28,2	71,8	100,0

Tab. 1: Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken aus Sicht der Lehrkräfte, die bereits die Projektmethode eingesetzt haben

Spekulativ bleibt, aus welchen Gründen die Vermittlung verschiedener Lern- und Arbeitstechniken nicht konsequenter durchgeführt wird. Zeitliche Restriktionen und die fehlende eigene Kompetenz spielen sicherlich eine maßgebliche Rolle. Professionelle Methodenexperten, wie es Lehrer sein sollten, dürfen auf eine ausführliche Vorstellung und Einübung dieser Techniken nicht ver-

⁷ Inklusive der Personen, die keine Angaben abgegeben haben. Die Spalte „keine Angaben“ ist aus Platzgründen nicht dargestellt worden.

zichten, wenn komplexe Methoden im kaufmännischen Unterricht erfolgreich eingesetzt werden sollen. Ansonsten besteht die Gefahr, die man in Analogie zum Bergsteigen wie folgt beschreiben kann: „Viele Lehrer und Schüler scheitern beim Einsatz neuer, und das heißt zum eist komplexerer Unterrichtsverfahren, weil sie sich die Ersteigung eines ‚Dreitausenders‘ vornehmen, obwohl sie gerade erst einen Grundkurs im ‚Bergwandern‘ absolviert haben. Sie stürzen methodisch ab, erkennen nicht die Ursachen ihres Scheiterns und kehren frustriert in ihr Alltagstal des eingeübten Frontalunterrichts mit schulbuchgeleitete Lehrgespräch zurück“ (Czycholl 1997, S. 364).

Wird die Frage nach der Herkunft der methodischen Kenntnisse gestellt, so zeigt sich für den Frontalunterricht, dass sie überwiegend im Referendariat und Studium erworben worden sind (s. Tab. 2).

		aus dem Studium	aus dem Referendariat	aus den Fortbildungen	von Kollegen	aus dem Selbststudium	Sonstiges	keine Angabe	Gesamt
Frontalunterricht	N	50	83	4	1	15	0	18	171
	%	29,2	48,5	2,3	0,6	8,8	0,0	10,5	100,0
Projektunterricht	N	15	28	42	20	38	0	23	166
	%	9,0	16,9	25,3	12,0	22,9	0,0	13,9	100,0
Erkundung	N	12	22	20	12	52	2	27	147
	%	8,2	15,0	13,6	8,2	35,4	1,4	18,4	100,0
Lernen mit dem Computer	N	3	7	61	12	42	1	17	143
	%	2,1	4,9	42,7	8,4	29,4	0,7	11,9	100,0
Leittextmethode	N	16	31	28	8	25	0	29	137
	%	11,7	22,6	20,4	5,8	18,2	0,0	21,2	100,0
Rollenspiel	N	16	39	46	8	30	1	27	167
	%	9,6	23,4	27,5	4,8	18,0	0,6	16,2	100,0
Selbstgesteuertes Lernen	N	18	22	24	7	43	2	33	149
	%	12,1	14,8	16,1	4,7	28,9	1,3	22,1	100,0
Fallstudie	N	25	39	35	10	33	1	21	164
	%	15,2	23,8	21,3	6,1	20,1	0,6	12,8	100,0
Planspiel	N	11	33	37	12	22	1	31	147 ⁸
	%	7,5	22,4	25,2	8,2	15,0	0,7	21,1	100,0

Tab. 2: Herkunft ihrer Methodenkenntnisse nach Selbsteinschätzung der Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich

Am Kenntniserwerb über den Fallstudieneinsatz waren fast zu gleichen Anteilen das Referendariat, die Fortbildungen und das Selbststudium beteiligt, glei-

⁸ Die unterschiedliche Gesamtanzahl resultiert aus der Tatsache, dass nicht alle Probanden diese Frage beantwortet haben.

ches gilt auf niedrigerem Niveau für die Leittextmethode. Die Fortbildungen nehmen ebenfalls beim Projektunterricht, Lernen mit dem Computer, Rollenspiel und Planspiel eine wichtige Stellung ein. Aus der Tabelle 2 geht auch hervor, dass sich die Lehrkräfte viele Methoden im Selbststudium aneignen und/oder vertiefen, insbesondere bezüglich der Erkundung, des selbst gesteuerten Lernens, des Lernens mit dem Computer und des Projektunterrichts, sie also eine autodidaktische Form der Weiterbildung betreiben.⁹ Ebenso wird ersichtlich, dass der Kenntniserwerb nur in geringem Maße durch einen Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen erfolgt.

Bei den dargestellten Ergebnissen handelt es sich durchgehend um Querschnittergebnisse.¹⁰ Dementsprechend kann das Argument eingebracht werden, dass sich die Situation heute deutlich positiver darstellen würde. Die Betrachtung nach Dienstaltersstufen zeigt im Trend, dass die Lehrpersonen, die bisher weniger als 5 Jahre im Schuldienst verbracht haben, dem Referendariat bei der Vermittlung von Methodenwissen ein deutlich stärkeres Gewicht zuweisen.¹¹ Das betrifft insbesondere den Projektunterricht (44,8 %), die Leittextmethode (53,6 %), das Rollenspiel (55,2 %), die Fallstudie (51,7 %) und das Planspiel (51,7 %). Diese Altersgruppe schätzt ihre Kenntnisse über die oben angeführten Methoden zudem besser ein als die Lehrpersonen, die bereits über eine lange Schulerfahrung verfügen, bei denen also die Ausbildungsphasen länger zurück liegen. Was nicht heißt, dass die „Junglehrer“ in ihrer Selbsteinschätzung keine Wissensdefizite aufweisen. Immerhin meinen 41,4 Prozent, dass sie nur rudimentäre bzw. keine Kenntnisse über selbst gesteuertes Lernen haben. Etwas geringere Werte liegen beim Planspiel (37,9 %), beim Projektunterricht (31,0 %), bei der Erkundung (31,0 %) und bei der Fallstudie (20,6 %) vor.

Bei der Bewertung der Befunde sollte nicht unbedacht bleiben, dass es auch bei der Beantwortung eines anonymen Fragebogens zu Verzerrungen im Sinne der sozial erwünschten Antworten kommen kann und dass tendenziell eher diejenigen Lehrpersonen an einer solchen Befragung teilnehmen, die der Methodendiskussion positiv gegenüberstehen. Entsprechend dieser Annahmen würde eine Totalerhebung ein deutlich negativeres Bild über die Methodenzusammenhänge der Lehrkräfte entstehen lassen.

⁹ Letzteres könnte man auch als einen Indikator für eine professionelle Lehrkompetenz ansehen, nämlich die Fähigkeit, sich Wissen über aktuelle neue Methoden im lehrberuflichen Alltagsvollzug selbst aneignen zu können.

¹⁰ Die Struktur der Dienstjahre der kaufmännisch-verwaltenden Lehrkräfte verteilte sich in der Gesamtuntersuchung wie folgt: weniger als 5 Jahre = 16,4 %; 5-10 Jahre = 12,4 %; 10-20 Jahre = 27,1 %; 20-30 Jahre = 32,2 %; mehr als 30 Jahre = 8,5 %; keine Angabe = 3,4 %

¹¹ Bei der Interpretation der Daten ist die niedrige Probandenzahl (N = 29) zu berücksichtigen.

3 Zusammenfassung und Folgerungen für die Lehrerbildung

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass ein großer Teil der Lehrpersonen keine hinreichende professionelle Entwicklung zum methodischen Experten durchlaufen bzw. im Sinne der Selbstorganisation des Lernens für eine entsprechende Qualifikation gesorgt hat.

Vergegenwärtigt man sich nochmals zusammenfassend, dass sich 48,0 Prozent der Lehrkräfte mehr Kenntnisse über einzelne Methoden und 55,4 Prozent¹² mehr praktische Erfahrungen mit handlungsorientierten Methoden wünschen würden,¹³ dann wird der Handlungsbedarf für alle drei Phasen der Lehrerbildung überdeutlich. Eine einfache Anpassungsstrategie in dem Sinne, dass auf eine konsequentere Vermittlung von methodischem Wissen zu achten wäre, würde dem Postulat einer vielfältigeren Methodenpraxis nicht gerecht werden. Es wäre ein Irrglaube, dass „... allein schon durch die Verbreitung von Kenntnissen über neue und andere Unterrichtsmethoden die unterrichtliche Praxis in den Schulen nachhaltig zu verändern (wäre)“ (Horster/Rolff 2001, S. 58), denn unterrichtsmethodische Kompetenz beinhaltet Wissen, Können und Tun zugleich (vgl. Helmke 2003, S. 194).

Unter dieser Perspektive wären die Curricula aller drei Ausbildungsphasen stärker an Standards im Sinne von Kompetenzen von Lehrpersonen auszurichten. Unter Standards versteht Oser „... komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, dies weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits eine analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht“ (Oser 2001, S. 224-225). Zur Festlegung und späteren Evaluierung von Standards ist eine Ausrichtung an und eine Verknüpfung von theorie-, empirie- und praxisbezogenem Wissen unabdingbar. Standards dieser Art zu formulieren, dürfte leistbar sein und erste Vorschläge liegen beispielsweise von Oser vor. Was jedoch fehlt sind „... Konzepte und Vorstellungen darüber, ... wie dieses Notwendige an Wissen und Handeln in eine Logik des Aufbaus bzw. in eine mögliche Architektur des Erwerbs gebracht werden kann“ (Oser 2001, S. 227).

Dies ist nicht allein ein Problem jeder einzelnen Ausbildungsphase, sondern gefordert sind „... systematisch angelegte Konzepte, die Lehrerbildung und Lehrerverarbeit mit ihren je verschiedenen Phasen und Bedingungsstrukturen als Ganzheit betrachten, einzelne Reformziele schwerpunktmäßig verschiedenen Phasen zuordnen und für diese in der Zeitdimension jeweils kurz-, mittel- und langfristige Umsetzungsstrategien formulieren“ (Czycholl 1997, S. 372). Curriculare Veränderungsstrategien gehören zweifellos zu den mittel- bis langfris-

¹² Zusammengezogener Wert aus den Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft weitgehend zu“.

¹³ Diese Werte wurden in Zusammenhang mit der Frage erhoben, was dem vermehrten Einsatz handlungsorientierter Methoden in der Unterrichtspraxis entgegenstehen würde.

tigen Reformnotwendigkeiten. Damit sich z. B. die Lehrkräfte-Ausbilder der 1. Phase (Universität) und der 2. Phase (Referendariat), also die Hochschullehrer einerseits und die Fachleiter und Ausbildungslehrer andererseits, wechselseitig aufeinander beziehen könnten, wären standardisierte Basiscurricula, wie sie für das Wirtschaftspädagogik-Studium gerade im Entstehen begriffen sind, für beide Ausbildungsphasen erforderlich. Dann erst könnte man die für die professionelle Lehrkompetenz-Entwicklung der angehenden Lehrkräfte so wichtigen Fragen systematisch durch Forschung, Ausbildung und Evaluation angehen: Wie eignen sich Lehramtsstudierende im Studium die unterrichtswissenschaftlichen Theorien in Interaktion mit ihren eigenen Alltagstheorien an? Wie verlaufen die Transformationsprozesse im Referendariat zwischen Alltagstheorien und wissenschaftlichen Theorien? Wie können die Fachleiter und Ausbildungslehrer dafür qualifiziert werden, diese Transformationsprozesse beratend zu begleiten? Und wie können Lehrkräfte die Kompetenz erwerben, mit ihren Alltagstheorien und angeeigneten wissenschaftlichen Theorien selbstkritisch und handlungsrelevant umzugehen? Als Ergebnis wüssten wir dann mehr über den Weg von der Theorierezeption an der Universität bis zur Verhaltensrealisation in der unterrichtspraktischen Ernstsituation.

Zum Schluss sollen noch einige kurz- bzw. mittelfristige Aspekte zur Verbesserung des unterrichtsmethodischen Repertoires differenziert nach den drei Ausbildungsphasen vorgestellt werden.

Die universitäre Ausbildungsphase (1. Phase) hat unseres Erachtens ein theoretisch und empirisch abgesichertes Methodenwissen bereitzustellen. Dieses im Kern deklarative Wissen ist als pädagogisch-didaktisches Fachwissen eine Grundvoraussetzung zur Analyse und Gestaltung praxisrelevanter Problemstellungen. Hochschuldidaktisch sind fachwissenschaftliche, pädagogisch-didaktische und praxisorientierte Lehrveranstaltungen aufeinander zu beziehen und möglichst zu verbinden. Hierzu bietet sich insbesondere die Form des forschenden Lernens an, welche besonders gut an die studienbegleitenden Praktika angebunden werden kann. Dieser Vorschlag klingt zunächst wenig originell, erhält jedoch seine Bedeutung vor dem Hintergrund, dass sich „... die Praktika ... zunehmend von einer guten Idee zu einem belanglosen und lästigen Anhängsel des Studiums zu wandeln drohen (und sie) ... vielerorts in Form von fachdidaktischen Übungen an Lehrbeauftragte aus der Praxis delegiert und als Enklave des Studiengangs nicht weiter mit den anderen (wissenschaftlichen) Lehrveranstaltungen verbunden (werden)“ (Euler 1996, S. 360).

Während die universitäre 1. Phase der berufsorientierten wissenschaftlichen Grundlagenbildung dient, ist das Ziel des Vorbereitungsdienstes (2. Phase) die schulpraktische Ausbildung. Das Referendariat hat sich nach unseren Daten in den vergangenen Jahren verstärkt der anwendungsbezogenen Vermittlung unterrichtsmethodischen Wissens zugewandt. Dennoch wünschen sich in der Dienstaltersgruppe unter 5 Jahren 48,3 Prozent der Lehrkräfte mehr Kenntnisse über und 68,9 Prozent mehr Erfahrungen zu einzelnen Unterrichtsmethoden. Besonders der zweite Prozentwert kann als Indikator für eine suboptimale

Ausbildung im Referendariat dienen. Hier besteht grundsätzlich die Möglichkeit, unter realen Bedingungen verschiedene Unterrichtsmethoden ausprobieren zu können. Dieser Vorzug darf nicht durch eine Fehlertabuisierung bei gleichzeitig ständiger Leistungsbewertung verspielt werden. Die für das Einüben von komplexen handlungsorientierten Methoden erforderliche Abkehr von der sog. Stundenbild-Didaktik muss sich zudem auch in einem veränderten Zeitrahmen der Prüfungslehrproben widerspiegeln.

Referendare benötigen Freiheiten zum Ausprobieren unterschiedlichster Methoden und Verhaltensweisen und sie benötigen an ihrer Seite Experten, die als Vorbilder und Mentoren ihren Berufseinstieg kritisch-konstruktiv begleiten. Inwieweit der Vorbereitungsdienst heute diesem Anspruch genügt, daran können berechtigte Zweifel gehegt werden. Angeführt sei beispielsweise das bundesweite Fehlen von standardisierten Qualifikationskriterien für Fachleiter und Ausbildungslehrer. Dies gefährdet die notwendige wissenschaftliche Durchleuchtung der Praxis. Umso wichtiger erscheint eine Evaluierung der Ausbildungsqualität der 2. Phase.

In den gegebenen Rahmenbedingungen kann Lehrerbildung keine hinreichenden praktischen Lehrbefähigungen erzeugen. Diese können erst in der Ernstsituation des Arbeitsfeldes Schule situationsangemessen aufgebaut werden. Daher sollte im Sinne eines lehrerberufspraxis-begleitenden Lernens die Lehrerfort- und -weiterbildung zum Zentrum der Lehrerbildung im 21. Jahrhundert werden (vgl. Czycholl 2000, S. 301). Was die 3. Phase der Lehrerfort- und -weiterbildung anbetrifft, hat die Studie ergeben, dass fast 1/3 der kaufmännischen Lehrkräfte in den letzten fünf Jahren weder schulexterne noch schulinterne didaktisch-methodische Fortbildungen besucht haben.¹⁴ Es sind folglich Maßnahmen zu diskutieren, wie dieser Personenkreis für eine methodische Weiterentwicklung seines Unterrichts gewonnen werden kann. Ein gangbarer Weg im Zusammenhang mit der Schulprogrammentwicklung wäre, Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Kollegium aufzunehmen, in denen der regelmäßige und/oder auch zielgebundene Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen verbindlich geregelt werden könnte.

Die Bedeutung der Fortbildungen für den Erwerb unterrichtsmethodischer Kenntnisse ist in der Tabelle 2 deutlich herausgestellt worden. Zur Entwicklung unterrichtsmethodischer Kompetenzen halten wir jedoch Lehrerfortbildungsveranstaltungen, die fern vom Arbeitsplatz durchgeführt werden, für eher ungeeignet. Die Vorteile situierten Lernens sind hinlänglich bekannt, insofern wären Konzepte zu entwickeln und zu erproben, die den Lernort Schule als Ort des unterrichtsmethodischen Weiterlernens nutzen. Dabei wären Formen des Coaching, des Mentoring und der einzelfallorientierten Supervision in die Konzeptentwicklung einzubeziehen (vgl. Pätzold u. a. 2003, S. 252).

¹⁴ Angemerkt sei, dass das didaktisch-methodische Fortbildungsangebot von der überwiegenden Anzahl der Lehrkräfte hinsichtlich der Quantität und Qualität als unzureichend eingestuft worden ist, wobei deutliche Unterschiede in den einzelnen Bundesländern auszumachen sind.

Literatur

- Beck, Klaus: Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In: Bonz, Bernhard/Sommer, Karl-Heinz/Weber, Günter (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen 1992, S. 183-200
- Czycholl, Reinhard: Ansprüche an die Lehrerbildung – wie fließen didaktische Innovationen in die Aus- und Weiterbildung der Lehrer ein? In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch – Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler 1997, S. 361-376
- Czycholl, Reinhard: Lehrerbildung für berufliche Schulen im 21. Jahrhundert: ein differenziertes, dualisiertes und teilmodularisiertes Kombinationsmodell von erster und dritter Phase. In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Nürnberg 2000, S. 299-307
- Euler, Dieter: Denn sie tun nicht, was sie wissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996), 4, S. 350-365
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2003
- Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001
- Hoyle, Eric: Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In: Terhart, Ewald: Unterrichten als Beruf. Köln und Wien 1991, S. 135-144
- Klusmeyer, Jens: Der Methodeneinsatz im kaufmännischen Unterricht. In: Rebmann, Karin (Hrsg.): Oldenburger Forschungsbeiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Oldenburg 2003, S. 51-63
- Kutscha, Günter: Zur Professionalisierung des Berufspädagogen und Konsequenzen für das Studium der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Bonz, Bernhard/Sommer, Karl-Heinz/Weber, Günter (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen 1992
- Oser, Fritz: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur und Zürich 2001, S. 215-342
- Pätzold, Günter/Klusmeyer, Jens/Wingels, Judith/Lang, Martin: Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg 2003
- Pleiß, Ulrich: Entwicklung der Diplom-Handelslehrerbildung in Deutschland. Berlin 1963

Entstehen, Möglichkeiten und Grenzen der Handlungsorientierung in der Berufsbildung

Wenn es stimmt, dass Schlagworte heruntergekommene Ideen sind, dürfte einiges von dem, was die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Diskussion beherrscht, zum Schlagwort entartet sein. Schlagwörter, die zu verschiedenen Zeiten Hochkonjunktur hatten bzw. haben und, teilweise ebenso schnell wie sie bearbeitet wurden, wieder in Vergessenheit geraten oder durch andere abgelöst worden sind. Genannt seien hier: das exemplarische Lehren, die Curriculumsdiskussion, die kleinschrittige Lernzielorientierung, mit ihr das Bemühen um Operationalisierung möglichst sämtlicher Lehrziele und die euphorische Propagierung des programmierten Lehrens und Lernens.

Ob und inwieweit die allenthalben erhobene Forderung nach handlungsorientiertem Lehren auch schlagwortartige Züge trägt, wird zu klären sein. Bevor dies geschieht, wollen wir uns verdeutlichen, auf welchem Wege das handlungsorientierte Lernen Eingang in die Schulen gefunden hat. Für den berufsbildenden Bereich jedenfalls lässt sich zeigen, dass es handfeste innerbetriebliche Probleme im großindustriellen Bereich waren, die zu einem Umdenken bei der Organisation und Gestaltung betrieblicher Arbeit geführt haben.

Das Qualifikationsprofil der dort tätigen Facharbeiter lässt sich wie folgt umschreiben:

- Das selbständige Planen, Organisieren, Durchführen und Kontrollieren von Programmen und Prozessen,
- das aufmerksame Überwachen,
- das zuverlässige Warten und Steuern,
- das analysesichere, geschickte, unproduktive Stillstandszeiten minimierende Reparieren von Anlagen

werden an Bedeutung gewinnen.

Hinzu kommen:

- Verantwortungsbewusstsein,
- Kooperations- und Teamfähigkeit,
- Prozessbezogenes Wissen und
- die Fähigkeit zum Denken in Systemen (vgl. Pätzold 1988, S. 317 f.).

Insbesondere Großunternehmen haben sich daher neuen Organisationsformen und Methoden der Ausbildung zugewandt. Erinnerung sei in diesem Zusammen-

hang an die handlungsorientierten Vorgehensweisen nach der „Projektmethode“ (z. B. bei der Daimler-Benz AG), an die „Projekt- und Transferorientierte Ausbildung (Petra)“ bei der Siemens AG, die „Teamorientierte Berufsausbildung“ (T.O.B.-Modell) in den Opel-Werken, an die bei den Stahlwerken Peine-Salzgitter und der Hoesch Stahl AG entwickelte Leittextmethode. Vorgehensweisen, mit denen die Fähigkeiten zu kreativer Problemlösung, zur Planung, Durchführung und Kontrolle sowie zu kooperativer Teamarbeit gefördert werden sollen. Der Anstoß, über herkömmliche Unterrichtsverfahren (Makrostruktur) sowie Lehr- und Lernmethoden (Mikrostruktur) nachzudenken, ging somit nicht von der Pädagogik aus.

Teilweise unreflektiert wurden Lean Production und Lean Management zu auch berufspädagogisch respektierten Begriffen und die ursprünglich von Managern gestellte Frage, wie man schnell „lean“ werden könne, erhielt gleichsam erziehungswissenschaftliche Weihen. Offenbar waren weder die praktizierenden Lehrer noch die einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen auf solchen „ökonomischen Druck“ hinreichend vorbereitet. Tendenziell nämlich lässt sich zeigen, dass als Reaktion auf diese ökonomische Herausforderung zunächst zwei Wege beschritten wurden:

1. Man besann sich auf bereits im Zuge der reformpädagogischen Bewegung praktizierte Formen eines weniger lehrer- und mehr schülerzentrierten Unterrichts.

Beispielhaft sei hier auf Hugo Gaudigs Schrift „Die Arbeitsschule als Reformschule“ aus dem Jahre 1912 und einige Zitate daraus verwiesen:

Die Schule muss „*Arbeitsschule* werden ... in dem Sinne, dass die *selbständige Arbeit des Schülers* die den Charakter der Schule bestimmende Tätigkeitsform ist“ (Gaudig 1963, S. 30).

„Selbsttätig soll der Schüler sein; d. h. nicht ab und zu, wenn es sich trifft. Selbsttätigkeit ist die *Grundform* der Tätigkeit in der Schule“ (ebenda, S. 30).

„Selbsttätig soll der Schüler während des gesamten Arbeitsvorganges sein; selbsttätig beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsgangs, selbsttätig bei der Fortbewegung zum Ziel, selbsttätig bei den Entscheidungen an den Kreuzwegen, selbsttätig bei der Kontrolle, bei der Korrektur usw.“ (ebenda, S. 30 f.; vgl. Tab. 1).

Selbständigkeit in der Arbeitsschulbewegung (nach Gaudig)	Selbständigkeit im modernen Berufsbildungskonzept (nach Schelten)
„Selbsttätig soll der Schüler sein; ... Selbsttätigkeit ist die Grundform der Tätigkeit in der Schule. Selbst- tätig soll der Schüler während ei- nes gesamten Arbeitsvorgangs sein;	Bei der Leittextmethode handelt es sich um eine Form des materialgestützten individualisierenden Lernens. Leittexte enthalten Fragen, zu deren Beantwor- tung sich die Lernenden selbst Wissen erarbeiten müssen.
selbsttätig beim Zielsetzen,	<i>1. Information</i> Was soll getan werden ?
selbsttätig beim Ordnen des Ar- beitsganges,	<i>2. Planung</i> Wie geht man vor?
selbsttätig bei der Fortbewegung zum Ziel, selbsttätig bei den Ent- scheidungen an den Kreuzwegen.“ (Gaudig 1963, S. 30 f.)	<i>3. Entscheidung</i> Festlegung von Fertigungsweg und Be- triebsmitteln
„Das Geheimnis der Kraft des Leh- rers ist nicht das Wirken auf den Schüler, sondern das Wirkenlassen des Schülers.“ (ebenda, S. 31)	<i>4. Ausführung</i> „Der Unterweiser steht für Hilfestellun- gen zur Verfügung.“ (Schelten 2000, S. 110)
„Selbsttätig soll der Schüler ... sein; selbsttätig bei der Kontrolle,	<i>5. Kontrolle</i> Ist der Auftrag fachgerecht gefertigt ?
bei der Korrektur ... „ (ebenda, S. 30 f.)	<i>6. Bewertung</i> <i>Was muß beim nächsten Mal besser gemacht werden?</i>

Tab 1: Hugo Gaudig: ein Vordenker handlungsorientierten Lernens?

Sehr realistisch aber warnt Gaudig davor, die Fähigkeit selbständigen A rbei- tens der Schüler als jederzeit vorhanden anzunehmen: „ ... so sehr ... der freitä- tige Arbeitsvorgang Ziel ist: immer und überall werden zur Freitätigkeit V or- stadien führen; bald längere, bald kürzere Z eiträume gebundener Arbeit, bei der der Lehrer mehr handeln m uss. Nur dass alles gebundene A rbeiten auf freies Arbeiten hinausgehe, und zwar so früh als irgend m öglich. Die Gesam- tarbeit schreitet fort von Phasen gebundener A rbeit zu Phasen freierer Arbeit. Neue Stoffe fordern gebundene Arbeit, bis dann wieder die Phase freier Arbeit erreicht ist; den Abschluss muss immer die freie Arbeit bilden, den Abschluss und darum das den ganzen A rbeitsprozess bestimmende Ziel ... *Gebundene*

Form, wenn durchaus nötig; freie Form, wenn irgend möglich“ (ebenda, S. 32).

Hiermit ist angedeutet, dass Schülerelbsttätigkeit für Gaudig ein Ziel, nicht aber ein durchgängig einsetzbares Allround-Werkzeug in der Hand des Lehrers ist.

2. Neben dieser historischen Rückbesinnung auf reformpädagogische Lehrweisen haben Berufspädagogen in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen, keineswegs also nur unter pädagogischem Blickwinkel, Ausschau gehalten nach rechtfertigenden Argumenten für die betrieblicherseits geforderte Handlungsorientierung jeglichen Lehrens und Lernens.

Es würde zu weit führen, die Vielfalt der sich teilweise inhaltlich sogar widersprechenden Beiträge hier im einzelnen aufzuführen. Auf eine Gefahr allerdings sei ausdrücklich verwiesen, und zwar auf Probleme, die dadurch entstehen, dass lernrelevante Handlungen ausschließlich im Rückgriff auf betriebliche Handlungsvollzüge, unter Hintanstellung vielleicht sogar der Lehrplangvorgaben, ermittelt werden; denn es ist weder möglich noch sinnvoll, die millionenfache Vielfalt einzelner Arbeitshandlungen, z. B. durch breit angelegte Erhebungen mit mehr oder weniger raffinierten Items, über quantitative Verfahren zweckmäßig zu erfassen. Auch ist es aus berufspädagogischer Sicht überaus problematisch, Tätigkeitsmerkmale betrieblichen Handelns unmittelbar als Lernziele gelten zu lassen.

Handlungsorientiertes Lernen lässt sich sinnvoll und in sich geschlossen nicht durch Einbeziehen z. B. arbeitswissenschaftlicher Forschungsbefunde begründen. Eine tragfähige wissenschaftstheoretische Basis zu einer stimmigen Begründung des handlungsorientierten Lernens bilden Hans Aebli's Untersuchungen zum Denken als einem Ordnen des Tuns (vgl. Aebli 1980 und 1981) und seinen darauf fußenden Vorschlägen zu den Grundlagen des Lehrens (vgl. Aebli 1987).

Es ist nicht möglich, hier ausführlich auf Aebli's kognitionspsychologisch angelegte und damit in ausdrücklichem Gegensatz zum Behaviorismus stehende Handlungstheorie einzugehen. Wir beschränken uns auf einige Grundzüge seines Denkens, um deutlich werden zu lassen, dass handlungsorientiertes Lehren und Lernen keineswegs gleichzusetzen ist mit dem Wegfall jeglicher Lernzielsystematik und der Preisgabe allen Steuerns des Unterrichtsprozesses durch den Lehrer. Wann immer das möglich ist, soll Aebli hierbei selbst zu Wort kommen:

In der für seine Handlungstheorie grundlegenden Schrift „Denken: das Ordnen des Tuns“ unterscheidet Aebli zwischen „Tun“ und „Handeln“. Für ihn ist „Tun (ein) ... absichtsvolles, zielgerichtetes Verhalten“, bei dem wir uns der Mittel, mit deren Hilfe wir unsere Ziele erreichen, noch nicht bewusst sind.

„Handeln' bezeichnet Bereiche des Tuns mit einem hohen Grad der Bewusstheit und der Zielgerichtetheit“ (Aebli 1980, S. 19 f.). Unterrichten heißt demnach auch, zumindest teilweise noch unbewusstes Tun ordnend zu gestalten, Wissensstrukturen bzw. Wissensnetze aufzubauen, die es gestatten, das „Tun“ in ein (auch denkendes!) „Handeln“ zu überführen. Nach Aebli nämlich geht unser Denken aus dem Handeln hervor, und „es trägt ... noch grundlegende Züge des Handelns, insbesondere seine Zielgerichtetheit und seine Konstruktivität“ (Aebli 1980, S. 26). Attribute, die auch guten Unterricht kennzeichnen: „Ein klarer und konsistenter Unterricht ist attraktiv. Tätigkeiten, in denen Klarheit und Ordnung herrscht, machen Freude“ (Aebli 1987, S. 39). Wichtig ist der reale oder gedankliche tätige Umgang mit den Dingen. „Stoffsammlungen, also Beschreibungen von Wissen, Zusammenfassungen von Unterrichtsergebnissen, sind dann gefährlich, wenn sie im Unterricht nicht in Tätigkeiten zurückverwandelt werden, die von lebendigen Problemen ausgehen und vom Schüler eigenes Handeln, Beobachten und Nachdenken erfordern. Der didaktische Kurzschluß besteht darin, bloße Ergebnisse zu vermitteln und zu meinen, man habe nicht die Zeit oder es sei zu umständlich, mit den Schülern jene Tätigkeiten in Gang zu setzen, deren Ergebnis die Einsicht, die Problemlösung, der Begriff ist“ (Aebli 1987, S. 30 f.). Es geht also nicht darum,

- „dass in der Schule die Mühle betriebsamer Tätigkeit klappert. Schüler sollen etwas lernen (...) ... ein Wissen erwerben“ (Aebli 1987, S. 26).
- „die klassischen Schulfächer abzuschaffen. Es gibt auch Gründe, den Unterricht in Zukunft in einem gewissen Maße wissenschaftsorientiert, systematisch und theoretisch zu betreiben, denn die Allgemeinheit und die Übertragbarkeit der reinen wissenschaftlichen Begriffe ist größer als diejenige ihrer Anwendungen“ (ebenda, S. 35). „Systematik ist ebenso wichtig wie Lebensnähe“ (ebenda, S. 327).
- „die ‚Stoffe‘ aus der Schule und dem Unterricht zu verbannen und z. B. nur noch die Prozesse zu pflegen. Aber das ist wahr: Stoff kann man nicht ‚netto‘ vermitteln. Er muss im Kontext attraktiver Tätigkeit vorkommen“ (ebenda, S. 21), und

„wo ... die Welt der Worte und der Anschauungen und die der praktischen Taten nicht miteinander verbunden sind, leiden beide Teile. Das symbolisch verschlüsselte Wissen wird steril, ‚verbalistisch‘. Es fehlt den Zeichen die Golddeckung der konkreten und anschaulichen Bedeutungen. Umgekehrt aber hat man ... beobachtet, dass Anschauungen ohne (sprachlich verschlüsselte) Begriffe blind sind (Kant 1781), und dass eine theoretische unerhellte Praxis bald in ausgefahrenen Gleisen der Routine versandet“ (Aebli 1987, S. 28).

Im Idealfall geht es Aebli darum, bei den Schülern ein Problemlöseverhalten zu bewirken, dann hängt sehr viel davon ab, ob es gelingt, Problemstellungen zu identifizieren, die motivieren und zur Eigentätigkeit anregen. Probleme nämlich sind „der Motor des Denkens und Handelns“ (ebenda, S. 50). Identifizieren sich Lernende mit einem Problem, so befinden sie sich in einer Hal-

tung eigenständigen Fragens, die Ausgangspunkt für weiteres Lernen sein kann. Wie aber kommen wir zu repräsentativen, möglichst vielen Lehrplanvorgaben umschließenden Problemstellungen – Aebli spricht in diesem Zusammenhang von Problemfeldern –, die Ausgangspunkt für Lernprozesse sein können? Problemfelder, so meint er, lassen sich im Zusammenwirken von einerseits praktischer Erfahrung und andererseits schulischer Theorie aufspannen.

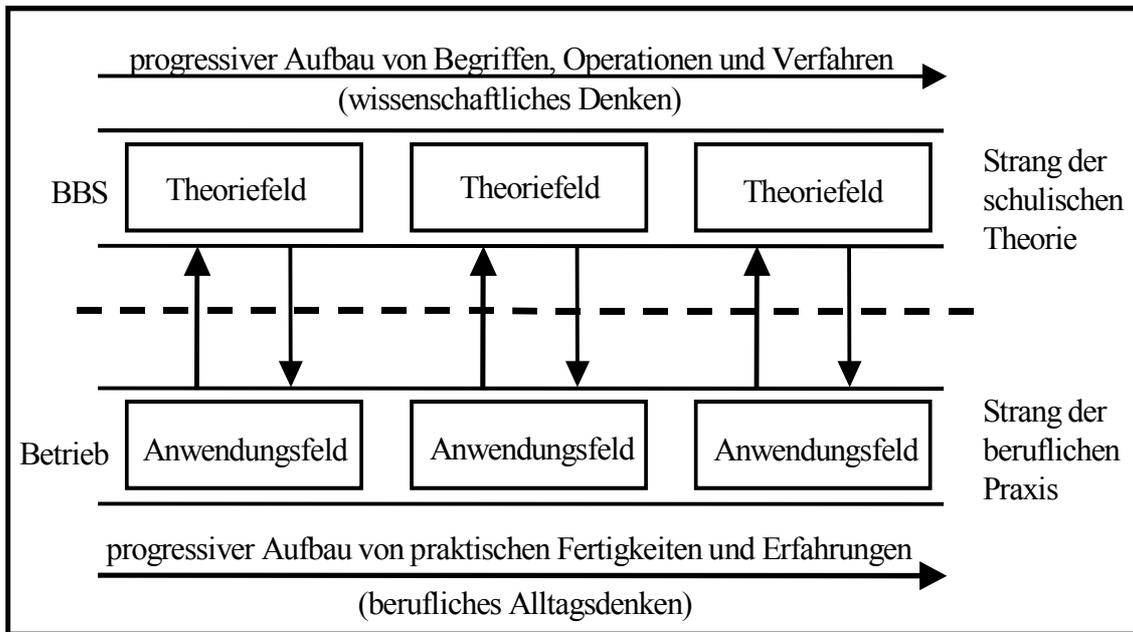


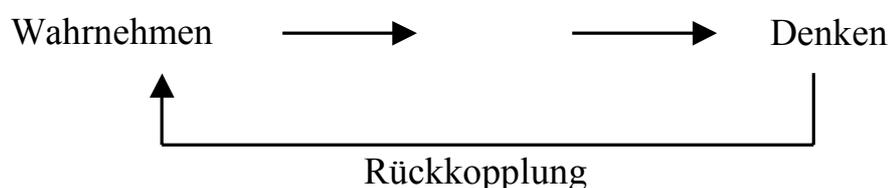
Abb. 1: Erwerb von Begriffen, Operationen und Verfahren

Im Vollziehen einer beruflichen Handlung stoßen die Schüler auf Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten gilt es aufzugreifen und durch „Differenzierung, Analyse und Abstraktion“ (Aebli 1987, S. 292), zu formulierten Problemen zu verdichten; einen Vorgang, den Aebli Problemschöpfung genannt hat. Im Zuge der Problemlösung greift der Schüler auf Vorerfahrungen und ihm bekannte Sachverhalte zurück (bei Piaget: Assimilation), in den meisten Fällen aber wird er – unterstützt durch den Lehrer – auch neue Begriffe konstruieren, bzw. ihm bereits bekannte modifizieren oder ergänzen (bei Piaget: Akkomodation) müssen. Aebli nennt diesen Lernprozeß i. e. S. Integration, deren Ergebnis „ein Stück zusammenhängende Theorie, ein Theoriefeld“ (ebenda, S. 293) ist, das für den in Frage stehenden Problembereich idealerweise dem entspricht, was der zugehörige Lehrplan vorschreibt. Nach der Erarbeitung neuer Theoriefelder erfolgt ein Rückbezug der theoretisch gewonnenen Erkenntnisse auf die Lebenspraxis (vgl. ebenda, S. 327). Im Feld der schulischen Theorie findet somit ein progressiver und auch systematischer Aufbau von Begriffen, Operationen und Verfahren statt (vgl. Abbildung 1). Entscheidend hierbei ist, dass der Lehrer eine sehr genaue Vorstellung davon hat, wie die jeweiligen Theoriefelder konstituiert sind, welches Begriffs- bzw. Wissensnetz den Schülern problemlösend vermittelt werden soll.

Außer Frage steht, dass ausschließlich und „unmittelbar gebrauchorientiertes Lernen“ (Terhart 1999, S. 643) weder zentraler Gegenstand der Didaktik berufliches Lernens bzw. fachdidaktischer Theoriebildung noch bildungspolitischer Auftrag der Berufsschule sein kann. Mit dem Primat des Handelns, verstanden als methodisches Gestaltungsprinzip zur Festlegung von Lernzielen wird das Theorie-Praxis-Verhältnis einseitig interpretiert und auf situatives Lernen im Betrieb reduziert. Lernfelder sollten bewusst nicht einseitig aus der Vielfalt betrieblicher Handlungssituationen gestaltet werden. Einzubeziehen ist das mit den neu geordneten Lehrplänen vorliegende strukturelle Beziehungsgeflecht von Lehrinhalten. Würde man an bemüht, einseitig betriebliche Handlungssituationen zu ermitteln, so würde man vermutlich ähnlich scheitern wie seinerzeit Saul B. Robinsohn (1975), der im Zuge der Curriculumrevision zunächst eine Vielzahl immer wiederkehrender empirischer Untersuchungen hat durchführen wollen, um daraus für schulisches Lernen wichtige Qualifikationen abzuleiten. Auch damals hat man diesem Verfahren schließlich eine Revision bestehender und ja teilweise durchaus bewährter Lehrpläne vorgezogen.

Dies bedenkend und um dem zuweilen geäußerten Lob des handlungsorientierten Lehrens als einer *General methode* entgegenzuwirken, verknüpfen wir das zum Erwerb von Handlungskompetenz theoretisch Wünsch- und Anstreb- bare mit dem unterrichtspraktischen Leistbaren zu folgender Umschreibung des Begriffes der Handlungsorientierung:

Handlungsorientierung ist ein Unterrichtsprinzip bzw. -konzept (keine Unterrichtsmethode) zur Vermittlung der theoretischen Voraussetzungen zum Verständnis beruflichen Handelns. Durch handlungssystematisches Lösen relativ komplexer beruflicher Aufgaben wird mittels experimenteller und anwendungsorientierter, ebenso auch herkömmlicher Methoden möglichst schülerzentriertes, auch Teamarbeit förderndes Lernen in vollständigen Handlungen initiiert (vgl. Schelten 2000, S.73):



Mit dem skizzierten Rückkopplungsprozess zwischen Wahrnehmen, Denken und Handeln ist angedeutet, dass berufliches Handeln über das Wahrnehmen und Denken erklärt und gesteuert, aber auch das Wahrnehmen und Denken vom Handeln beeinflusst wird. Der zyklisch angelegte Dreischritt des Wahrnehmens, Denkens und Handelns erinnert an die seit Aristoteles stetig und wiederkehrend empfohlenen psychischen Aneignungsstufen des empirischen Erfassens, logischen Begreifens und praktischen Erfügens als Richtschnur zur Gestaltung von Lernprozessen (vgl. Tabelle 2).

Handlungsorientierung, verstanden als Unterrichtsprinzip, das die notwendig zu vermittelnde berufliche Handlungsfähigkeit als eine Art Kompass verwendet, sich an ihr orientiert, darf nicht verwechselt werden mit der Preisgabe jeglicher Steuerung und Lenkung bei der Gestaltung von Lernprozessen. Lehren heißt Leiten im Lernprozess, wobei im Idealfall ein subsidiärer Leitungsstil vorliegen sollte, wenn die Lernenden fähig sind, sich selbst zu leiten.

Jhd.	Autor/-in	Lehr – Lern – Stufen		
4. v. Chr.	Aristoteles	Sinne	Geist	Streben
9. – 15.	Pastoralinstruktion der Scholastik	Propositio (Thematisierung)	Explicatio (Auseinandersetzung)	Applicatio (Zuwendung)
16. – 17.	Comenius	Die Sache wissen	Einsicht in ihre Gründe gewinnen	Die Sache gebrauchen
18. – 19.	Pestalozzi A	anschauen	Denken	Handeln
	Herbart K	klarheit	Assoziation und System	Methode
19.	Dörpfeld A	anschauen	Denken	Anwenden
19. – 20.	Willmann A	auffassen	Verständnis	Betätigung
	Seyfert E	Verarbeitung	Einarbeitung	Verarbeitung
	Lay E	Eindruck	Geistige Verarbeitung	Ausdruck
	Itschner	Stoffbegegnung	Stoffbemeisterung	Stoffverwertung
20. – 21.	Reinhardt E	Verarbeitung	Konsolidierung	Anwendung
	Boelhauve W	Wahrnehmen	Urteilen	Handeln
	Michelsen K	Verstehen	Verstehen	Können
	Schelten W	Wahrnehmen	Denken	Handeln

Tab. 2: Historische Betrachtung der Lehr- und Lernstufen

Neueste Ergebnisse der Unterrichtsforschung bestätigen, dass der Auffassung der sogenannten Konstruktivist*innen, die davon ausgehen, dass etwas nur dann richtig verstanden sei, wenn es in Lerngruppen durch die Lernenden selbst erarbeitet (konstruiert) worden sei, nicht vorbehaltlos zugestimmt werden kann (vgl. Weinert 2000, S. 46). Die ausschließliche Orientierung an nur einer bestimmten Form des Lehrerverhaltens ist nicht die wirksamste Art des Lehrens; erfolgreiche Lehrkräfte verwendeten situativ sowohl direkte wie indirekte Methoden (vgl. z. B. Dubs 1995, S. 43).

Bei direktem Lehrerverhalten wird schwergewichtig im Frontalunterricht gearbeitet, die Lehrkräfte steuern den Unterricht, initiieren dabei kognitiv anspruchsvolle Dialoge (führen somit nicht mit schematischen Frageketten), so dass die Lernenden durch aktives Mitwirken gefordert sind. Auch beim indirekten Lehrerverhalten wird die Klasse noch geführt. Allerdings spielen Klassendiskussionen, Kleingruppen- und individuelles Arbeiten eine größere Rolle. Die lenkende Einflussnahme wird, dem Prinzip der minimalen Hilfe folgend, bewusst gering gehalten (vgl. Dubs 1995, S. 43 ff. und Dubs 1996).

Je stärker es um Grundlagenwissen und -können geht, je mehr Orientierungswissen für einen Lerngegenstand benötigt wird, je weniger lernfähig und ängstlich die Lernenden sind und je weniger Unterrichtszeit zur Verfügung steht, desto effektiver ist das direkte Lehrerverhalten und umgekehrt (vgl. ebenda). Auch darf mit einiger Sicherheit angenommen werden, dass die Fähigkeit zum kritischen Denken rascher als bei völliger Schülerselbständigkeit verinnerlicht wird, wenn die Lernenden die Lehrkraft beim Modellieren (Vormachen) der dazu erforderlichen Denkstrategien beobachten oder mit ihrer Hilfe die Denkprozesse im Dialog durcharbeiten. Auch Franz Weinert weist nachdrücklich darauf hin, dass es genügend empirische Studien und Hinweise darauf gibt, dass es vor allem bei schwierigen Lernaufgaben ohne kompetente Steuerung und Unterstützung der Lernenden durch Lehrende zu Defiziten im systematischen Aufbau des Wissens, im Abstraktionsniveau der gelernten Inhalte, in der Korrektheit der erworbenen Kenntnisse und im Erwerb effektiver Lernstrategien kommt.

Auch gibt es valide Hinweise auf Probleme, Schwächen und Grenzen des kooperativen, also jegliche Einzelarbeit meidenden Lernens, die dann besonders ins Gewicht fallen, wenn dieser Lernmodus ausschließlich oder überwiegend praktiziert wird. Die heute erkannte Notwendigkeit, Wünschbarkeit und Wirksamkeit kooperativen Lernens ist nicht gleichbedeutend mit einer Monopolstellung dieser Instruktionmethode. Sie bedarf der systematischen Ergänzung durch individuelle und lehrergesteuerte Informationen. Jede Instruktionmethode nämlich hat Stärken und Schwächen, erwünschte und unerwünschte Effekte, wenn man verschiedene Schüler, variable Situationen und unterschiedliche Bewährungskriterien berücksichtigt. Das aber spricht gegen alle polarisierenden, einem momentanen Zeitgeist oder einseitig modernistischen pädagogischen Theorien folgenden Anforderungen an Lehrkräfte.

Als wichtiges Fazit ist demnach festzuhalten:

Handlungsorientierung (nicht *Handlungsanweisung!*) als Unterrichtsprinzip bzw. -konzept schließt keine der bislang üblichen Lehrer-Lern-Methoden aus; auch Phasen des Lenkens und Leitens im Lernprozess können notwendig sein.

Literatur

- Aebli, Hans: Denken – das Ordnen des Tuns, Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980
- Aebli, Hans: Denken – das Ordnen des Tuns, Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart 1981
- Aebli, Hans: Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1987
- Dubs, Rolf: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich 1995
- Dubs, Rolf: Selbstorganisiertes Lernen: Entsteht ein neues Dogma? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996), 1, S. 1-5
- Gaudig, Hugo: Die Arbeitsschule als Reformschule. Sonderdruck des Jahrganges 1912 der Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. In: Die Schule der Selbsttätigkeit. Bad Heilbrunn 1969
- Pätzold, Günter: Technischer Wandel – Herausforderung für die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule 40 (1988), 5, S. 312-321
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied 1975
- Schelten, Andreas: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: eine Auswahl. Stuttgart 2000
- Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), 4, S. 629-647
- Weinert, Franz E.: Lehrer-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitenwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft 28 (2000), 1, S. 44-48

Erfolgsfaktoren virtueller Studienangebote

Mit virtuellen Studienangeboten werden neue Wege in Hochschulen eingeschlagen. Ihr Auftrag, ein Ort zu sein, wiewgleich ein virtueller, an dem Studierende ihre Bildungsprozesse verankern können und an dem sie Unterstützung erfahren, um sich Hochschulbildung im Sinne wissenschaftlicher Grundlagen, Verfahrensweisen und Handlungskompetenzen anzueignen, bleibt unverändert. In jeglichem Bildungsprozess geht es um die Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe. Damit geht es zugleich immer um die Überwindung einer Kompetenzdiskrepanz (bzw. Lern-diskrepanz; vgl. Holzkamp 1993, S. 211 ff.). Um den Studierenden diesen Zugewinn an Kompetenzen durch virtuelle Studienangebote zu ermöglichen, sollen im Folgenden zwei zentrale Fragestellungen untersucht werden: Wie nutzen die Studierenden die bisherigen virtuellen Studienangebote? Was sind die konstituierenden Faktoren von Bildungsprozessen, insbesondere des virtuellen Studiums? Die Beantwortung beider Fragen hilft, die Bedingungen für einen Erfolg virtueller Studienangebote zu klären (vgl. Arnold u. a. 2004).

1 Ausbleibende Nachhaltigkeit

Nach der großen Euphorie Mitte der 90er Jahre ist Ernüchterung eingetreten: Zahlreiche Entwicklungsprojekte zur Virtualisierung des Hochschulstudiums sind trotz des großen Engagements aller Beteiligten ohne nachhaltigen Erfolg beendet worden, ohne Überführung der entwickelten Studienangebote in anerkannte Regelangebote nach Auslaufen der Projektförderung (vgl. Uhl 2003). Für viele Fragen der telematischen Infrastruktur, der Didaktik und Methodik virtueller Lehr- und Lernprozesse, der Professionalisierung der Lehrenden und Studierenden für eine effiziente virtuelle Studienkultur, der Anpassung der Studien- und Prüfungsstrukturen, der fachbereichs- und hochschulübergreifenden Kooperation zur Entwicklung und Durchführung virtueller Studienangebote sowie der Erschließung des Weiterbildungsbereichs für virtuelle Studienmodule sind noch keine nachhaltigen Lösungen in Sicht.

Mit Blick auf diese Entwicklungen stellt Kerres (2001b, S. 17) fest, dass „der Wirkungsgrad dieser Aktivitäten im Hinblick auf qualitative Veränderungen im Lehrbetrieb ... überraschend gering (blieb). Ansätze zur nachhaltigen *Veränderung* von Lehre sind bislang nur punktuell sichtbar. Oft enden Bemühungen zu didaktischer Reform mit dem Ende von Projektförderungen.“ Die Erwartungen waren offensichtlich zu sehr an der technischen Machbarkeit orientiert, getrieben von der Hoffnung auf Erzielung finanzieller Gewinne, während die Frage einer sinnvollen didaktischen Gestaltung und Einbettung virtueller Studienangebote in Bildungsprozesse weitgehend unbeachtet blieben.

Aber keineswegs alle bildungstechnologischen Innovationen der Vergangenheit sind gescheitert, sondern nur jene, die den Anspruch hatten, die Lehrenden *ersetzen* zu wollen. Wo die bildungstechnologischen Innovationen als *Medium* – und nicht als *Ersatz* der Lehrenden – im pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, also in den unterschiedlichen Formen der diskursiven Prozesse des Lehrens und Lernens verwendet werden, tragen sie unbestritten zur Verbesserung der Qualität, der Effektivität und Effizienz des Lehrens und zu einem motivierten und erfolgreichen Lernen bei. Offensichtlich ist die *Funktionsbestimmung* der Medien im pädagogischen Verhältnis als vermittelndes *Medium* für ihre Akzeptanz und Nutzung ganz entscheidend.

Wie nutzen die Studierenden die virtuellen Studienangebote bisher? Worin liegt die oft mangelnde Akzeptanz begründet? Hierzu gibt eine aktuelle Untersuchung des Erfolgs und der Potenziale virtueller Hochschulen von Uhl (2003) Auskunft.

So hat die Evaluation des Projekts „Virtus“ der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln ergeben, „dass die Studierenden die virtuellen Lernangebote [...] kaum für den Erwerb von neuem Wissen, sondern primär zur gezielten Suche nach Informationen, zur Wiederholung und insbesondere zur Prüfung des eigenen Wissens nutzen.“ (ebenda, S. 50). Zwei Drittel der Studierenden nutzen die Angebote weniger als 10 Minuten pro Sitzung (vgl. ebenda, S. 48). Sie ziehen offensichtlich die klassischen Präsenzlehrveranstaltungen den virtuellen Lehrveranstaltungen sehr deutlich vor.

Im virtuellen Angebot „Winfoline“ der Universität Saarbrücken im Studiengang Wirtschaftsinformatik zeigen die „Studierenden eine hohe Akzeptanz für den Zusatznutzen der Internetangebote, die eine höhere Flexibilität des Studiums gewähren, ohne dass die Studierenden durch dieses Medium ihr Kommunikationsverhalten grundsätzlich ändern würden“ (ebenda, S. 56). Sie nutzen vor allem die Lerneinheiten, die Übungsaufgaben und die E-Mail-Funktion. Als zentraler Engpass erweist sich die mentorielle Betreuung der großen Zahl zeit- und ortsunabhängig Studierender durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter, insbesondere weil die Studierenden erheblich häufiger über den Computer kommunizieren als sie dies in Präsenzveranstaltungen tun (ebenda, S. 57-58). Hinzu kommt, dass die asynchrone schriftliche Kommunikation sich nicht nur zeitlich verteilt, sondern deutlich mehr Zeit für jeden Kommunikationsakt beansprucht als mündliche Kommunikation. Im Unterschied zu Präsenzveranstaltungen, bei denen die Kommunikation meist auf die Veranstaltungszeit begrenzt ist, wächst bei virtuellen Veranstaltungen der Kommunikationsaufwand und die zeitliche Belastung durch Kommunikation ganz erheblich.

Auch bei der Virtuellen Hochschule Bayern hat sich die pädagogische Arbeit der mentoriellen Betreuung der Studierenden, ohne die offenbar die virtuellen Studienangebote nicht erfolgreich studiert werden können, als ein zentrales Kapazitätsproblem herausgestellt (ebenda, S. 62). Hinzu kommt das Problem der inhaltlichen Vereinheitlichung der virtuellen Studienangebote bei den be-

teiligten Hochschulen. Einerseits soll durch die Vereinheitlichung eine große Zahl von Studierenden erreicht werden, damit sich die hohen Kosten virtueller Studienangebote im Vergleich zu Präsenzangeboten rechnen. Andererseits kollidiert die Vereinheitlichung mit der fachwissenschaftlichen Profilbildung der beteiligten Universitäten (ebenda, S. 63). Zudem verliert das Studium durch die Vereinheitlichung der Lehrangebote an Aktualität und Lebendigkeit.

Bei den Studienangeboten des Virtuellen Hochschulverbundes Karlsruhe scheinen die Studierenden noch widerständiger gegenüber den neuen virtuellen Studienangeboten zu sein. Zwar existiert „eine positive Grundeinstellung gegenüber dem Computerlernen ..., allerdings (werden) kaum Angebote auf freiwilliger Basis genutzt ...“ (ebenda, S. 75). In der Projektevaluation wird zwar die grundsätzliche Akzeptanz bestätigt, jedoch beklagt, dass die Studierenden die Angebote primär nach der Nützlichkeit für ihre individuellen Studienstrategien beurteilen, also offensichtlich nur als neue Form zusätzlicher Studienmaterialien ansehen, aber nicht als möglichen Ersatz für das Präsenzstudium. Es ist auch nicht gelungen, eine „Online-Community zwischen Lehrenden und Lernenden“ aufzubauen (ebenda).

Die Resultate dieser kurzen Sichtung großer Hochschulprojekte zur Entwicklung und Einführung virtueller Studienangebote sind wenig ermutigend:

- Die Studierenden ziehen offensichtlich das Präsenzstudium dem virtuellen Studium vor, obwohl sie keineswegs computer- und internetfeindlich sind, sondern beides vielfältig und intensiv nutzen.
- Den Studierenden reicht für ein erfolgreiches Studium eine asynchrone mentorielle Online-Betreuung offensichtlich nicht, sondern sie benötigen dazu anscheinend unverzichtbar die unmittelbare synchrone Kommunikation mit den Lehrenden.
- Die Studierenden wollen auch den direkten sozialen Kontakt in Präsenz mit den Kommilitonen nicht missen.
- Die erwünschte unmittelbare persönliche Kommunikation mit Lehrenden und Kommilitonen schließt nicht aus, dass die Studierenden auch die E-Mail-Kommunikation in wachsendem Umfang nutzen.
- Gleichwohl nutzen die Studierenden die virtuellen Studienangebote. Allerdings in anderer Weise als sich dies die Projektentwickler vorgestellt haben. Sie ziehen Gewinn aus den virtuellen Studienangeboten, in dem sie diese zwar als interaktive und multimediale, aber eben nur als neu hinzugekommene weitere Studienmaterialien neben Büchern, Zeitschriften, Arbeitsblättern etc. nutzen.

Diese Ergebnisse werfen zwei Fragen auf: Was sind die Stärken des klassischen Präsenzstudiums bzw. die konstituierenden Faktoren hochschulischer Bildungsprozesse? Wo liegen die Stärken virtueller Studienangebote bzw. wie können sie in hochschulischen Bildungsprozessen genutzt werden?

2 Faktoren erfolgreicher Bildungsprozesse

Wogegen die Studierenden offensichtlich „stillen“ Widerstand leisten, ist die Organisationsform der virtuellen Studienangebote, durch die zunehmend Präsenzlehrveranstaltungen vollständig ersetzt werden sollen. Dieser Widerstand ist nachvollziehbar: „Die Masse der Lernangebote im Netz ... richtet sich in der Regel nach altbekannten Lernkonzepten, häufig behaviouristischer Provenienz. [...] Noch ist die Präsenzausbildung der virtuellen Ausbildung in der Regel überlegen“ (Schulmeister 2001, S. 363). Das bedeutet, dass die multimediale und interaktiv präsentierten Lerninhalte von einem vorgegebenen Ausgangspunkt zu einem ebenso vorgegebenen Endpunkt eines angenehmen Lernprozesses linear oder in wählbaren Verzweigungen fortschreitend durcharbeiten sind. Was sie dabei nach jedem definierten Lernschritt behalten haben, können sie mit den vorgegebenen Tests oder programmierten Übungsaufgaben selbstständig prüfen. Der Unterschied zur gescheiterten programmierten Unterweisung in den 60er Jahren liegt in der komfortabler eingebauten Interaktivität, die dem Lernenden einen begrenzten Spielraum in den Wegen des Erlernens der vorgegebenen Inhalte lässt. Diese vorprogrammierten Lernprozesse folgen dem Modell des industrialisierten „Abfüllens von Flaschen“, das von den Studierenden völlig zurecht zurückgewiesen wird, weil es nicht den Ansprüchen subjektiver Lern- bzw. Bildungsprozesse entspricht.

Die diesen Vorgehensweisen zugrunde liegende Vorstellung des Verhältnisses von Lehren und Lernen hat Holzkamp (1993, S. 385 ff., 391, 408) ausführlich analysiert und als „Lehrlernkurzschluss“ bezeichnet und zurückgewiesen. Weil die Lerngründe der lernenden Subjekte nicht der Ausgangspunkt ihrer Lernaktivitäten sind, sondern die Lernziele unabhängig von den subjektiven Lerngründen planmäßig bis in alle Einzelheiten vorgegeben werden, wird das Lehren mit dem Lernen gleichgesetzt. Wenn der erhoffte Lernerfolg nicht eintritt, so wird die Ursache entweder in der mangelnden Begabung der Lernenden oder in der mangelnden Motivierungs- und Vermittlungsfähigkeit der Lehrenden gesucht – bei virtuellen Studienangeboten werden die Ursachen analog darin gesehen, dass sie entweder nicht gut genug für unterschiedliche Begabungen programmiert sind oder erfolgreiche Behaltensleistungen nach jedem Lernschritt nicht „verstärken“.

Systematisch ignoriert wird dabei, dass die Studierenden durch ihre Bevorzugung des Präsenzstudiums zum Ausdruck bringen, dass sie zu einem erfolgreichen Studium offensichtlich den Diskurs mit den Lehrenden und auch mit den Kommilitonen suchen. Es geht ihnen erkennbar um die Lebendigkeit des Diskurses über die Ziele, Inhalte, Abläufe und Kontexte ihres Studiums, das Kommunizieren unterschiedlicher Wahrnehmungen, Einschätzungen, Erfahrungen, Vorstellungen, Bedeutungszuschreibungen und Empfehlungen in den konkreten Situationen, in denen sich die Lehrenden und Studierenden hier und heute in Hochschule und Gesellschaft bewegen. Durch diese Diskurse werden Bildung und Kompetenzentwicklung überhaupt erst ermöglicht.

Die virtuellen Studienangebote bieten noch kein vergleichbares Forum für diese Diskurse wie die traditionellen Bildungseinrichtungen. Diese Lebendigkeit in traditionellen Bildungseinrichtungen kann prinzipiell durch kein multimediales und interaktives Studienangebot allein geboten werden. Auch die Ausweitung und Intensivierung der Tele-Kommunikation in virtuellen Studienangeboten kann die gefragte Lebendigkeit des Studiums, z. B. durch die mentorielles Online-Betreuung, nur sehr begrenzt herstellen.

In der gesuchten Lebendigkeit der Kommunikation mit den Lehrenden und Kommilitonen zeigt sich, dass das Studium als das Eindringen in einen gesellschaftlich relevanten Gegenstandsbereich offensichtlich erst durch den Diskurs mit den Anderen, also den Lehrenden, den Kommilitonen, den Experten, konstituiert wird. Der Studiengegenstand, die Ziele, Inhalte und Herangehensweisen, sind *das gemeinsame Dritte*, auf das sich das Lehren begründet darstellend und das Lernen reflektiert fragend jeweils beziehen. Aufgrund der Kompetenzdifferenzen zwischen den Beteiligten ist die Konstituierung des Studiengegenstandes ein Prozess jeweils subjektiv begründeter und reflektierter Auseinandersetzung mit dem immer besser zu differenzierenden und in seinen Kontexten zu bestimmenden Studiengegenstand. Dies geschieht in Praxisgemeinschaften oder in sich auf Praxis beziehenden Lerngemeinschaften (vgl. Lave/Wenger 1991; Arnold 2003). Darin zeigt der Lehrende oder ein Lernender, wie er an einen Gegenstand wissenschaftlich herangeht, führt in die Grundlagen ein, zeigt die Kontexte in unterschiedlichen Praxisfeldern auf – und all dies im Diskurs mit den Studierenden. Die Studierenden erfahren die Grundlagen und Aufgaben einer Fachdisziplin im Kontext der Wissenschaften und der gesellschaftlichen Praxis durch reflektierte Erfahrungen und kritische Auseinandersetzungen mit dem Denken und Handeln eines Lehrenden als Experten seiner Disziplin und eigenem Handeln im Praxisbezug. Sie erwerben dadurch zugleich reflexive und soziale Kompetenzen zur eigenen erfolgreichen Teilhabe in Wissenschafts- und Praxisfeldern; sie erfahren eine wichtige, oft auch prägende Förderung der Entwicklung ihrer Persönlichkeit.

Durch das reflexive und lernende Handeln im Studium gleichen die Studierenden so zunehmend ihre Kompetenzdifferenzen zu den Lehrenden und Fachexperten aus. Dies geschieht jedoch nicht in der Weise, dass sie zu einem „Klon“ des Lehrenden werden, sondern dass sie ein eigenständiges Kompetenzprofil durch ihre begründeten Lernhandlungen herausbilden. Durch den Diskurs mit den Lehrenden arbeiten sie die ausgetauschten Informationen erst zu ihrem Wissen um, nämlich in dem sie den Informationen individuelle Bedeutungen zuschreiben. Wissen ist immer eine subjektive Leistung und nur im Subjekt existent als ein wesentliches Fundament seiner Kompetenzen. Daher kann das Wissen, das sich beispielsweise ein Lehrender im Laufe seiner Ausbildung und Tätigkeit erworben hat, niemals direkt, in Inhalt und Form gleich, auf einen Lernenden übertragen werden. Vielmehr muss er sein Wissen in Informationen und Handlungen transformieren, die Anlass für die Lernenden sein können, aus eigenen Begründungen heraus sich damit aktiv zu befassen.

Studienerfolg ist keine Frage des Behaltens der dargebotenen Informationen, sondern entscheidend ist allein, welche Kompetenzen durch selbst erarbeitetes Wissen herausgebildet werden konnten, und dies zeigt sich erst im weiteren Studienverlauf oder in der späteren Arbeit, nicht schon in punktuellen Tests. Denn Wissen und Kompetenzen von Experten und Novizen unterscheiden sich nicht nur quantitativ, sondern aufgrund der mit dem Lernen zugleich stattfindenden Prozesse der „Wissenskompilierung“ auch qualitativ (vgl. Kerres 2001a, S. 163). Hochschulische Bildung als ein erworbenes Kompetenzprofil ist immer ein komplexes „kompiliertes“ Resultat der Leistungen des Lehrens und der Leistungen des Lernens.

Die Integration von Forschung und Lehre ist für die Aktualität der Studieninhalte und damit zur Erhaltung ihrer gesellschaftlichen Relevanz außerordentlich wichtig. Dies hat notwendig zur Konsequenz, dass die Studiengegenstände, die Ziele, Inhalte und Herangehensweisen, nie abschließend bestimmt und festgelegt werden können. Daher kann keine Lehrveranstaltung der anderen gleichen, was die Voraussetzung für ihre Vereinheitlichung und mediale Objektivierung wäre (Zimmer 2001, S. 131 ff.). Natürlich gibt es in der Bestandszeit von Studiengegenständen durchaus bedeutsame Unterschiede, so kann es einerseits geschehen, dass eine junge Theorie schon bald durch noch jüngere Theorien ersetzt wird, andererseits gibt es theoretische und wissenschaftliche Grundlagen von langer Dauer. Letztere könnten dazu verleiten anzunehmen, dass zumindest diese Grundlagen gut für virtuelle Studienangebote geeignet seien. Dabei wird jedoch übersehen, dass diese Grundlagen ihren Stellenwert erst aus ihrer Bedeutsamkeit für den im Diskurs zu bestimmenden Studiengegenstand erhalten. Das bedeutet, dass die Grundlagen nur bezogen auf den jeweiligen Studiengegenstand vereinheitlicht werden können.

Auch die aktuelle, ökonomisch dominierte Diskussion um die Modularisierung des Studiums scheint in einer durchgehenden Vereinheitlichung aller Studieninhalte den Weg zu einem effizienteren Studium zu sehen. Der Erwerb der Modulhalte soll jeweils am Ende mit Punkten belohnt werden. Nicht bedacht wird dabei, dass eine solche Form von Studienmodulen zum Auswendiglernen von Antworten auf immer gleiche Fragen führt und so geradewegs die geforderte Kompetenzentwicklung und Flexibilität für zunehmend komplexere berufliche Anforderungen behindert. Die notwendige Lebendigkeit und Aktualität des Studiums werden so verunmöglicht. Denn Kompetenzen und Expertenwissen entstehen erst in der integrativen, „kompilierenden“ Auseinandersetzung mit den Studieninhalten in Studiengemeinschaften. Wenn Module dagegen als *offene Studienabschnitte* verstanden werden mit problembezogenen selbstständig zu erbringenden Leistungen, dann wird das Studium nicht zu einem Prozess stupiden Nachvollziehens und Auswendiglernens, sondern geben ihm Lebendigkeit und tragen zu einem engagierten und praxisorientierten Studium bei. Gerade die Virtualisierung von Studienmodulen verleitet zur Vereinheitlichung der Inhalte, statt die neuen telematischen Möglichkeiten für ein lebendiges virtuelles Studium zu nutzen (vgl. Arnold u. a. 2004).

Die Notwendigkeit des *Diskurses* für Bildungsprozesse zeigt auch die Entwicklung an der Fernuniversität Hagen. So sollen „die Potenziale des Internets primär für die Intensivierung der Kommunikationsbeziehungen zwischen den Lernenden und der Hochschule genutzt werden“ (Uhl 2003, S. 65). Diese Intensivierung dient dazu, das bestehende Defizit in der direkten Kommunikation mit den Lehrenden, das bislang hilfsweise durch Mentoren in dezentralen Studienzentren etwas ausgeglichen wird, nunmehr über asynchrone Telekommunikation stärker in Gang zu setzen.

Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich in der beruflichen Weiterbildung (vgl. Lang/Pätzold 2002) mit den Ansätzen des „Blended Learning“, also der Kombination von Präsenzveranstaltung und virtuellem Angebot, weil die reine mediengestützte Weiterbildung defizitär blieb. Mit dem „Blended Learning“ findet eine Funktionsverschiebung der interaktiven Multimedien vom Ersatz der Lehrenden zu einem *Medium* der Lehrenden statt. Diese Funktionsverschiebung erhebt den Diskurs wieder zur führenden Form von Bildungsprozessen.

Aus dieser Darlegung der konstitutiven Faktoren von Bildungsprozessen den Schluss zu ziehen, dass virtuelle Studienangebote anscheinend prinzipiell keinen Erfolg haben können und es daher angebracht sei, gänzlich zu Präsenzstudienangeboten zurückzukehren, ist sicher falsch. Die zweifelsohne vorhandenen Vorteile der interaktiven Medien und des Internets für Bildungsprozesse würden missachtet. Vielmehr ist zu fragen: Was sind die konstitutiven Faktoren virtueller Studienangebote für erfolgreiche Bildungsprozesse ohne die Vorteile des Präsenzstudiums aufgeben zu müssen?

3 Gestaltung virtueller Studienangebote

Aus der logischen Rekonstruktion (PAQ 1980, S. 19-62) der Gründe des ausgebliebenen Erfolgs virtueller Studienangebote und der Faktoren erfolgreicher Bildungsprozesse lassen sich die Voraussetzungen für ein erfolgreiches virtuelles Studienangebot herleiten. Die bisherige – bewusst hergestellte oder unbewusst befolgte – Funktionsbestimmung interaktiver Multimedien als *Ersatz* personaler Lehre ist aufzugeben. Denn ein *pädagogisches Verhältnis zwischen Lehren und Lernen*, das erst durch den Diskurs über die gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen von Studiengegenständen und die subjektiven Zuschreibungen von Bedeutungen konstituiert wird, *kann prinzipiell nur zwischen Personen bestehen*. Ein pädagogisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ist – bezogen auf *das gemeinsame Dritte*, nämlich die Gegenstände des Lehrens und Lernens – immer kommunikativ vermittelt durch die Benutzung vielfältiger Symbolsysteme (wie z. B. Sprache, Schrift, Grafik, Bild, Film usw.), deren Träger unterschiedliche Medien (z. B. Buch, Zeitschrift, Software usw.) sein können. Zwischen Mensch und Computer kann prinzipiell *kein Diskurs über gesellschaftliche Bedeutungszuschreibungen* geführt werden. Alles, was ein Computer bzw. eine Lernsoftware einem Lernenden bieten kann, ist von Anderen, z. B. von Lehrenden oder Experten, Vorgedachtes.

Wohl aber kann der Computer bzw. die Lernsoftware als ein exzellentes *Arbeitsmittel* oder *Medium* im pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden genutzt werden. Dessen Funktionsbestimmung bleibt dabei immer die eines Mittels und kann prinzipiell auch keine andere werden. Allerdings erfordert bzw. ermöglicht die Nutzung des Computers als pädagogisches Arbeitsmittel aufgrund seiner universellen Funktionalitäten für die Informationsverarbeitung und die Telekommunikation neue didaktische und methodische Konzepte, deren Entwicklung noch ziemlich am Anfang steht.

Wenn Ausgangspunkt und Kern eines Studiums die diskursive Bestimmung, Differenzierung und Kontextualisierung des Studiengegenstandes im Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen für eine spätere Berufstätigkeit und Teilhabe an der gesellschaftlichen Lebensgestaltung in den verschiedenen Praxisfeldern ist, dann eröffnen Computer und Internet den Studierenden vor allem breite Möglichkeiten kooperativ selbst organisierter und selbst bestimmter Beteiligung an diesen Diskursen. Es eröffnet sich ihnen die Chance, viel weitergehend als in den regelmäßigen, aber terminlich eng begrenzten Präsenzveranstaltungen an der Bestimmung ihres Studiengegenstandes mitwirken und die übliche unbefragte Dominanz der Lehrenden durch das Einbringen eigener Vorstellungen hinterfragen und relativieren zu können.

Für die didaktische Konzeptualisierung eines virtuellen Studienangebotes bedeutet dies, die gemeinsame diskursive Ausgliederung von Studienaufgaben aus den wissenschaftlichen oder/und praktischen Aufgabenfeldern in das Zentrum der lehrenden und lernenden Bemühungen zu stellen. Diese Ausgliederung schließt auch den Diskurs über die vorherrschenden Ziel- und Handlungsorientierungen ein. Vernetzte Computer können dazu als ortsunabhängiges und zeitflexibles multisymbolisches Präsentations- und Kommunikationsmedium genutzt werden. Sie bieten Chancen für eine breitere aktive Beteiligung der Studierenden, die sich nicht nur in Rezeption erschöpft, sondern an der Ausgliederung und Definition der konkreten Studienaufgaben mitwirkt. Durch eine flexible Aufteilung zwischen Präsenz- und Online-Phasen können die methodischen Vor- und Nachteile beider Phasen zur Erhöhung der Qualität und Effizienz des Studiums ausgeglichen werden, beispielsweise indem die Präsenzphasen zur inhaltlichen Diskussion und die Online-Phasen zur Vorbereitung in kleinen Studiengruppen genutzt werden. Zwischenergebnisse der Studiengruppen können im Internet wiederum den anderen Studierenden wie den Lehrenden zur kritischen Stellungnahme präsentiert werden. Vernetzte Computer ermöglichen vielfältige Kooperationen und Kommunikationen sowie Informationsbeschaffungen und Präsentationen der Studierenden bezogen auf die jeweils gemeinsam bestimmten Studienaufgaben. Sie können sich dadurch mit Unterstützung der Lehrenden selbst organisiert in die aktuellen Probleme und Aufgaben in Wissenschaft und Praxis hineinarbeiten und somit bereits im Studium die beruflich relevanten Kompetenzen erwerben.

Diese Skizze eines die Studienbedürfnisse aufgreifenden und die neuen Funktionalitäten von Computer und Internet nutzenden virtuellen Studiums zeigt,

dass dafür die Konzeptualisierung einer aufgabenorientierten Didaktik angemessen und erforderlich ist (Zimmer 1998, 2003). Anders als das Präsenzstudium wird das virtuelle Studium erst Wirklichkeit, wenn die Ausgliederung und Definition von Studienaufgaben zum gemeinsamen Verhandlungsgegenstand im pädagogischen Verhältnis gemacht werden. Und die Produkte aus der Lösung der vereinbarten Studienaufgaben selber wiederum zum Gegenstand des Diskurses werden. Dies impliziert zwei Voraussetzungen: eine größere Differenzierung des Studiums nach Studienschwerpunkten bzw. nach zu erwerbenden Kompetenzprofilen sowie die Organisation von kooperativ selbst organisierten Studiengruppen, die gemeinsam an ausgewählten Studienaufgaben, unterstützt durch Lehrende oder andere Experten, arbeiten.

Für die Aufgabenorientierung im virtuellen Studium ist daher nicht die Entwicklung abgeschlossener Hightech-Multimedia-Einheiten entscheidend, sondern die entwickelten interaktiven Medien müssen für die Bearbeitung der vereinbarten Studienaufgaben vor allem ziel- und inhaltsangemessen und benutzerfreundlich gestaltet sein. Gerade weil die interaktiven Medien sich auf immer wieder neu verhandelte und vereinbarte und sich daher immer mehr oder weniger unterscheidende Studienaufgaben inhaltlich beziehen müssen, ist ihre Brauchbarkeit und dauerhafte Nutzung im virtuellen Studium vor allem von ihrer jederzeitigen leichten Erweiterbarkeit und Aktualisierbarkeit abhängig. Geschieht dies nicht, werden sie von den Studierenden nicht zur flexiblen Nutzung herangezogen, wie die gescheiterten Projekte zeigen.

Dies erfordert als weiteren konstitutiven Faktor des virtuellen Studiums von allen Beteiligten – von den Lehrenden wie von den Studierenden – Medienkompetenz, und zwar nicht nur für die passive Nutzung der interaktiven Medien, sondern auch für deren aktive Nutzung. Sicher werden komplexe und umfangreiche interaktive Medien auch zukünftig arbeitsteilig von den Lehrenden in Zusammenarbeit mit Konzeptentwicklern und Programmieren erstellt werden. Aber diese Zusammenarbeit erfordert von den Lehrenden zumindest das Verständnis des gesamten Erstellungsprozesses, weil sie sonst nicht in der Lage sind, die Lerninhalte in der medial erforderlichen Weise aufzubereiten.

Bei der neuen Professionalisierung der Lehrenden für das virtuelle Studium geht es aber nicht nur um den Erwerb von Medienkompetenzen, sondern auch um die Veränderung ihrer traditionellen *Lehrhandlungen*. Im Zentrum stehen nicht mehr allein die mündliche Vorlesung und das Präsenzseminar. Gefordert werden vielmehr: *die Moderation des Diskurses (in Präsenz oder Online) zur Ausgliederung von Studienaufgaben, die Vorbereitung von Studieninhalten für die Erstellung von interaktiven Medien, die fachlich und methodisch beratende Unterstützung der Studierenden im Verlauf der Bearbeitung ihrer übernommenen Studienaufgabe sowie die Moderation des Diskurses über die von den Studierenden erbrachten Ergebnisse im Kontext der Fachwissenschaft und der relevanten Praxisfelder*. Die medienbezogene Professionalisierung der Lehrenden für das virtuelle Studium ist der entscheidende Faktor für das virtuelle Studium. Dies zeigt auch das Verhalten der Studierenden, die sehr

großen Wert auf den *Diskurs mit den Lehrenden* legen, für den ihnen die bisherigen E-Learning-Angebote offensichtlich keinen Ersatz liefern können.

Die aufgabenorientierte Didaktik, die Professionalisierung der Lehrenden und die aktiv Studienaufgaben ergreifenden Studierenden sind die zentralen konstitutiven „Faktoren“ des virtuellen Studiums. Ihr erfolgreiches Zusammenwirken erfordert die Entwicklung einer neuen Kultur virtuellen Lehrens und Lernens. Dafür ist vor allem die Herausbildung einer neuen Zeitstruktur wichtig, in der die Handlungen der Lehrenden und Lernenden zueinander angeordnet werden müssen. Dabei geht es nicht allein um einen Wechsel zwischen Präsenz- und Online-Phasen, sondern vielmehr darum, wie die neuen Formen der Tele-Kooperation und Tele-Kommunikation sowie die aufeinander folgenden und parallel laufenden aufgabenorientierten Diskursphasen und die damit verbundenen Handlungen der Lehrenden und Lernenden zeitlich strukturiert werden. Hierüber gibt es erste Erfahrungen – z. B. über wachsende Kommunikationsbelastungen, die als negative Veränderung wahrgenommen werden – aber bislang keine Diskussion, wie die erforderlichen neuen Zeitstrukturen für alle Beteiligten so gestaltet werden können, dass sie einen deutlichen qualitativen Zugewinn bringen. Die klassische Vorlesung und das klassische Seminar haben durch ihre definierten Zeitgrenzen für die gemeinsame Arbeit und die je individuell zu definierenden Zeiten für Vor- und Nacharbeiten ein hoch effizientes Zeitmanagement entwickelt. Dies muss im virtuellen Studium erst noch herausgebildet werden.

Literatur

- Arnold, Patricia: Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster 2003
- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard: Handbuch Virtuelle Hochschule. Didaktik, Organisation und Qualitätsmanagement virtueller Studienangebote. 2004 (im Druck)
- Holzcamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main 1993
- Kerres, Michael: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München 2001a, 2. Aufl.
- Kerres, Michael: Von der Pionierleistung in den Alltag. Nachhaltige Implementierung mediengestützter Lehre. In: Wissenschaftsmanagement – Zeitschrift für Innovation, (2001b), H. 5, S. 17-20
- Lang, Martin/Pätzold, Günter: Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen. Köln 2002
- Lave, Jean/Wenger, Etienne: Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge/USA 1991
- PAQ = Projektgruppe Automation und Qualifikation: Automationsarbeit: Empirische Untersuchungen Teil 1. Berlin 1980
- Schulmeister, Rolf: Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. München 2001

- Uhl, Volker: Virtuelle Hochschulen auf dem Bildungsmarkt. Strategische Positionierung unter Berücksichtigung der Situation in Deutschland, Österreich und England. Wiesbaden 2003
- Zimmer, Gerhard: Aufgabenorientierte Didaktik – Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung. In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 125-167
- Zimmer, Gerhard: Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In: Arnold, Patricia: Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume – Lernszenarien – Lernmedien, State-of-the-Art und Handreichung. Münster 2001, S. 126-146
- Zimmer, Gerhard: Lerninhalte für das E-Learning aufgabenorientiert aufbereiten. In: Büchtemer, Karin/Gramlinger, Franz/Seyd, Wolfgang/Tramm, Tade (Hrsg.): Den Menschen verpflichtet – Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion. Digitale Festschrift für Willi Brand zum 60. Geburtstag. Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2003
(http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/profil1/zimmer_profil1.html)

Karin Büchter und Martin Kipp

Historische Berufsbildungsforschung als Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Einbindung historischer Berufsbildungsforschung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik: eigenständig und integriert

Als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Aufgabe, vom Standpunkt der Erziehungswissenschaft aus die auf Berufsbildung und Berufserziehung bezogenen Theorien, Methodenansätze und Praktiken zu analysieren, wissenschaftlich zu begründen und weiter zu entwickeln. Fundierte Analysen, Begründungen und Weiterentwicklungen von Theorieansätzen und Praktiken beruflicher Bildung und Erziehung erfordern Auseinandersetzungen mit Generierungsprozessen, auf deren Basis Konzepte und Wirkungen reflektiert und ausgelotet werden können. Daher ist die historische Berufsbildung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer ihrer zentralen Schwerpunkte in Forschung und Lehre anzuerkennen.

Die Einbindung der Historiographie in die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschungslandschaft ist in zweifacher Weise anzustreben: einmal eigenständig, d. h., sie nimmt neben anderen – derzeit mehr oder minder etablierten – Forschungsschwerpunkten einen eigenen Platz ein (s. Abb. 1), zum anderen integriert, d. h., sie ist Bestandteil bestehender Forschungsfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (s. Abb. 2).

Mit der Eigenständigkeit verbunden ist die Konzentration historischer Berufsbildungsforschung auf bestimmte Institutionen und Personen innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Benennbare Zuständigkeiten für die historische Berufsbildungsforschung, etwa Lehrstühle mit entsprechenden Denominationen, eigenständige Kongresse, wie seinerzeit die Berufspädagogisch-historischen Kongresse¹, Arbeitsstellen² und Forschungsprogramme gehören zu den wesentlichen Merkmalen einer eigenständigen historischen Berufsbildungsforschung.

¹ Von 1987 bis 1995 fanden fünf Kongresse statt: Berlin 1987 („Berufsausbildung und Industrie“), Frankfurt am Main 1989 („Gründerjahre der Berufsschule“), München 1991 („Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung“), Stuttgart 1993 („Berufsbildung und Gewerbeförderung“), Bochum 1995 („Berufsausbildung und sozialer Wandel“).

² Z. B. die „Arbeitsstelle für historische Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung“ in der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Hamburg

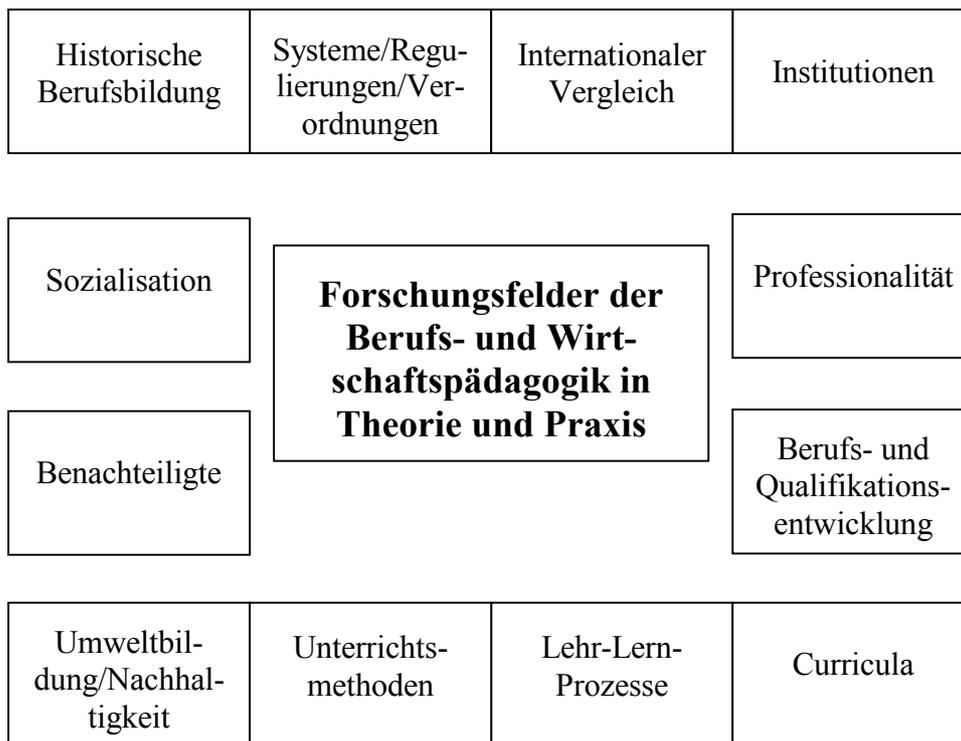


Abb. 1: Historische Berufsbildung als eigenständiges Forschungsfeld in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die konzentrierte Lösung sichert Kontinuität, Systematik, Transparenz und Professionalität innerhalb der historischen Berufsbildungsforschung und gewährleistet die Ausbildung von Nachwuchs. Die Voraussetzung hierfür ist eine grundsätzliche Besinnung auf die Relevanz historischer Berufsbildungsforschung als Forschungsschwerpunkt innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, was sich in entsprechenden Widmungen von Hochschulstellen und in der Forschungsförderpolitik niederschlagen müsste. Gerade hier zeigen sich einige Schwachstellen. Auf die Marginalisierung historischer Berufsbildungsforschung ist an anderen Stellen bereits ausführlich eingegangen worden (vgl. Büchter/Kipp 2003a; Kipp 2000; Pätzold/Reinisch/Wahle 2000; Stratmann 1970), ebenso wie auf den „Glaubenskrieg um die Bewertung berufspädagogisch-historischer Forschung im Kontext der Aufgabengebiete der Disziplin und um die Abschätzung ihrer Bedeutsamkeit für die corporate identity des Fachs“ (Seubert 2000, S. 18).

Auch die Tatsache, dass die aktuellen berufspädagogischen Lehrbücher sich allenfalls rudimentär mit der Genese der Disziplin auseinandersetzen, lässt sich hier einreihen. Dies ist insbesondere deshalb problematisch, weil die Rekonstruktion und das Hinterfragen der eigenen Geschichte, das historische Gewordensein von Positionen und Programmen, ihre ideologischen Verführbarkeiten, politischen und sozioökonomischen Einflussfaktoren, ihre Wirkungen auf Berufsbildungspolitik und -praxis zur Etablierung der berufspädagogischen Fachidentität beitragen. Anders: „Ohne

das Bewußtsein und ohne eine tiefe Kenntnis ihres historischen Entwicklungsrahmens gleicht sie [die BW P] einem kurslos treibenden Schiff, dessen Mannschaft vergessen hat, von wo aus sie startet und wohin sie gelangen will“ (ebenda, S. 20).

Während die Außenlegitimität historischer Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik also noch sehr zu wünschen übrig lässt, ist ihre Binnenlegitimität weitaus stabiler (vgl. Reinisch 2000, S. 35).

Unter den historisch forschenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen besteht weitgehend Einigkeit im Hinblick auf Sinn und Nutzen von Historiographien. Außer Frage steht dabei auch, dass historische Forschung keinen isolierten Status innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einnehmen, sondern – und damit ist die zweite Variante der Einbindung historischer Berufsbildungsforschung in die Disziplin angesprochen – zudem integraler Bestandteil der auf die Gegenwart und Zukunft gerichteten Forschungsfelder sein sollte. Indem aktuelle Fragestellungen unter historischen Aspekten betrachtet, Generierungszusammenhänge rekonstruiert, gegenwärtige Problemstellungen in einen zeitlichen Gesamtzusammenhang eingebunden werden, können neue Perspektiven eröffnende Vergleiche und Relativierungen von Ergebnissen und Diskussionsstandpunkten ermöglicht werden.

So führen Feststellungen, dass einige der derzeit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertretenen Konzepte im Hinblick auf ihre Gedankengeschichte haben, wie etwa die „Handlungssystematik“ und die „Lernfelder“ (vgl. Reinisch 1999a), die „Gestaltungsorientierung“ (vgl. Kipp 1998), die Regionalen Berufsbildungszentren (vgl. Büchter/Kipp 2003b) und das selbstorganisierte, arbeitsintegrierte und prozessorientierte Lernen im Betrieb (vgl. Büchter 2003), zu Fragen danach, warum diese erst jetzt Eingang in die Diskussion finden und dort so verfangen. Gleichzeitig machen solche Erkenntnisse deutlich, dass diese „Neuerungen“ eben nicht einfach das Ergebnis vermeintlicher paradigmatischer Veränderungen in der Berufsbildung oder eines fortschrittlicheren berufsbildungspolitischen Kontextes sein müssen, sondern auch unter anderen berufsbildungspolitischen, arbeitspolitischen und pädagogischen Vorzeichen existiert haben. Vor diesem Hintergrund kommen dann nicht nur Fragen nach Kontinuität und Diskontinuität, sondern auch nach der Konstitutionslogik von wissenschaftlichen Themen und Theorien ins Spiel.

Zudem kann eine in die aktuelle Forschung integrierte Historiographie zeigen, dass der derzeitige Entwicklungsstand von historischen Prozessen beeinflusst ist. Beispielhaft hierfür ist der von Buchmann/Kell (2001) vorgelegte „Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung“, der im Auftrag des BMBF erstellt wurde. Die Autoren gehen davon aus, dass gegenwärtige „Konzepte zur Berufsschullehrerbildung und die Interpretation vorliegender Dokumente sowie deren Bewertungen von den historischen Entwicklungen und von dem erreichten Entwicklungsstand beeinflusst sind“ (ebenda, S. 13) und stellen deshalb ihren theoretischen Begründungen eine ausführliche

Rekonstruktion der historischen Entwicklungen in der Berufschullehrerbildung voran. Eine Integration historischer Aspekte in die aktuellen Fragestellungen ist beispielsweise auch für die derzeitige Diskussion um die Umwandlung der Studienstruktur für die Lehrerbildung (Professionsforschung) lohnenswert. So könnte eine Auseinandersetzung mit dem Modellversuch der Einphasigen Lehrerausbildung (ELAB) der 1970/80er Jahre die Diskussion um die Verzahnung von Theorie- und Praxisanteilen bereichern.

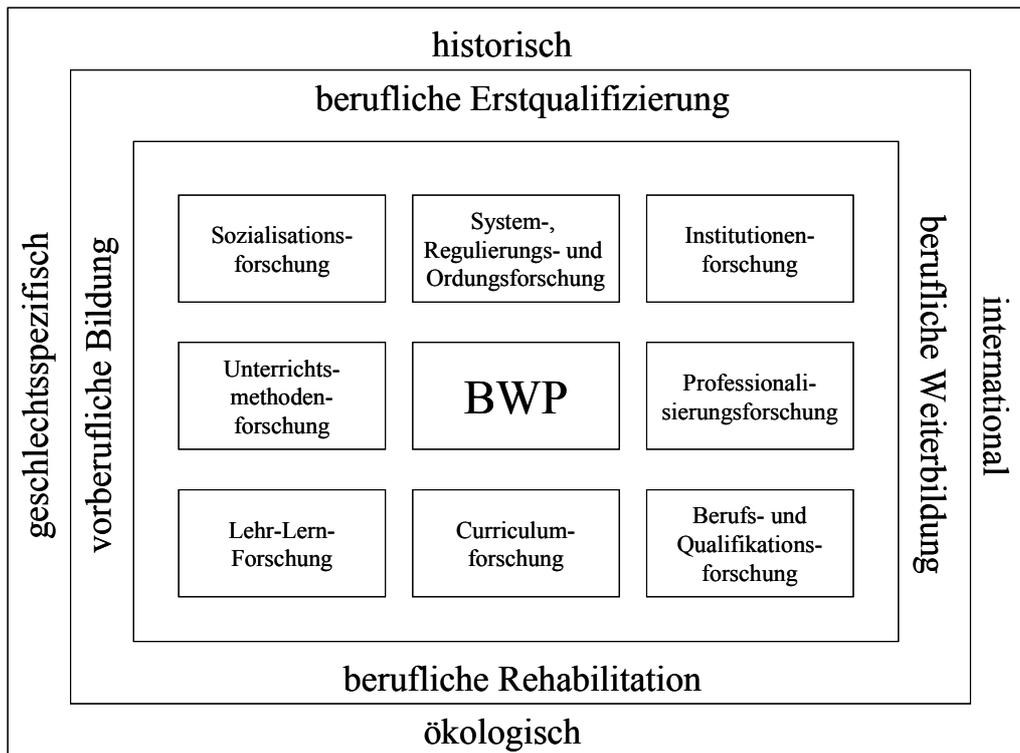


Abb. 2: Aspekte und Felder berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung in Theorie und Praxis

Die kontinuierliche Integration historischer Betrachtung – das gilt auch für die internationalen, ökologischen und geschlechtsspezifischen Aspekte – in die berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsfelder setzt eine stabile Eigenständigkeit und Professionalität voraus, damit auf systematische Forschungsarbeiten zurückgegriffen werden kann, ebenso wie eine gesicherte Außenlegitimität.

Die Profilierung historischer Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hängt entscheidend auch davon ab, wie sie ihre „Marktposition“ behaupten und eigene Professionalisierungsstrategien entwickeln kann. Im Kontext seiner Analyse der Position historischer Berufsbildungsforschung am „Wissenschaftsmarkt“ schlägt Reinisch (2000) eine Entwicklung von „Strategien zur Marktbeeinflussung“ vor, um die „Wahrnehmung und Einstellung der Kunden im Hinblick auf unsere Disziplin“ (S. 36) zu fördern. Die Berufs- und Professionsforschung (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980,

S. 81 ff.) hat unterschiedliche Strategien formuliert, die auch für die Profilierung historischer Berufsbildungsforschung zu diskutieren wären:

- die Unverzichtbarkeitsstrategie durch das Vorhandensein von nachgefragtem Spezialwissen,
- die Konkurrenzreduktion durch die Abgrenzung zu anderen Anbietern, insbesondere aus den Sozialwissenschaften, die auch historiographische Ergebnisse zur Berufsbildungsforschung liefern, und
- die Erweiterung des Einsatzfeldes und der Forschungsfragen.

Während insbesondere die erste Strategie in der historischen Berufsbildungsforschung noch unterentwickelt ist, hat sie aber seit den letzten Jahren hinsichtlich der Erweiterung ihrer Forschungsfragen und der Anzahl ihrer Produkte einiges vorzuweisen.

2 Stand und Forschungsfelder in der historischen Berufsbildungsforschung

Der Bestand historiographischer Forschungsarbeiten ist bislang noch nicht systematisch aufgearbeitet worden. Bekannt ist die im Böhlau-Verlag erschienene blaue Reihe „Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland“, die mittlerweile ca. 20 Bände umfasst. Auch der G.A.F.B.-Verlag (Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung) hat einige umfangreichere Arbeiten zur historischen Berufsbildung aufgelegt (z. B. Kaerger 1996; Kipp/Miller-Kipp 1995; Körzel 1996; Pätzold/Wahle 1999; Stratmann 1994; Stratmann/Schlösser 1990). In diesem Verlag sind bzw. werden u. a. die fünf geplanten Bände – zwei davon sind mittlerweile erschienen (vgl. Stratmann 1993; Stratmann/Pätzold/Wahle 2003) – des teilweise bewilligten DFG-Projektes „Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung“ veröffentlicht. Verstreut, d. h. an unterschiedlichen Orten publiziert, sind vor allem die Qualifikationsarbeiten. Die Literaturdatenbank und -dokumentation Berufliche Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat inzwischen viele solcher Arbeiten erfasst.

Grob betrachtet haben sich bis heute mindestens neun Themen- bzw. Forschungsfelder historischer Berufsbildungsforschung ausdifferenziert.

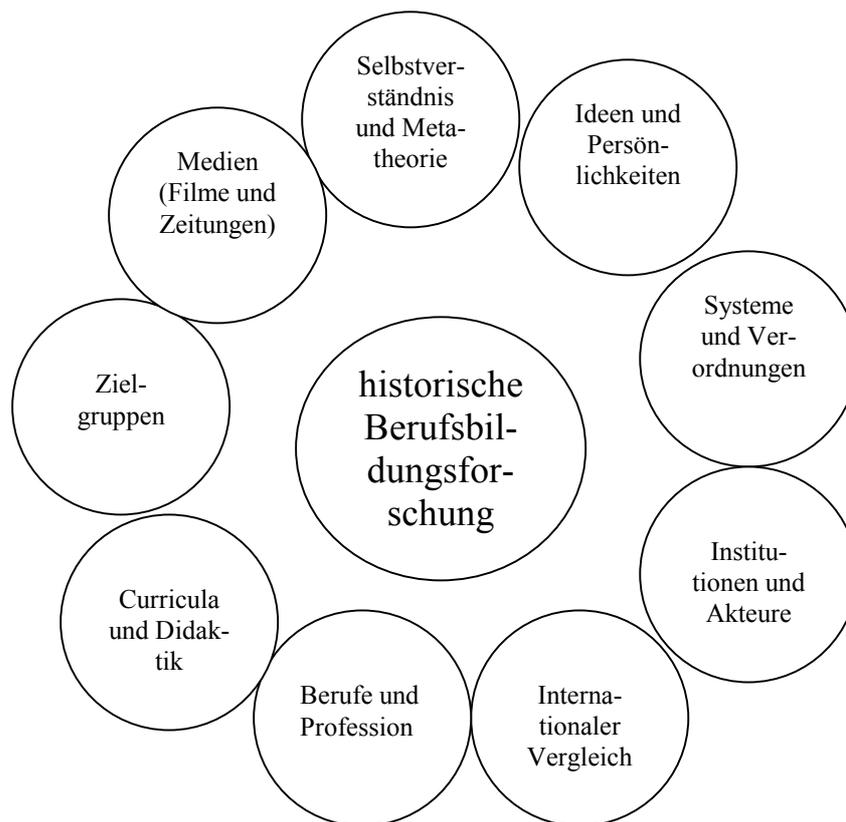


Abb. 3: Themen- und Forschungsfelder historischer Berufsbildungsforschung in der BWP

Zu jedem dieser Forschungsfelder liegen mehrere Arbeiten vor³:

Ideen und Persönlichkeiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (z. B. Benner 1990; Biermann 1990; Greinert 2003; Kipp 1978; Kipp/Miller-Kipp 1995a; Körzel 1990; Mayer 1990; Seubert 1977, 1990, 1993; Tenorth 1990; Wahle 1990)

Systeme und Verordnungen (z. B. Benner 1987; Büchter 2002; Georg/Kunze 1981; Greinert 1990, 1995; Harney 1987; Horlebein 1987; Kipp 1987; Kunze 1984; Stratmann 1984; Stratmann/Schlösser 1990)

Institutionen und Akteure (z. B. Bruchhäuser 1999; Büchter 2002; Büchter/Kipp 2003; Bunk 1972; Greinert 1975; Hanf 1987; Harney 1987, 1996; Herkner 2003; Jost 1990; Kipp 1980, 1990a, 1990b, 1990c, 1998, 2002, Kipp/Manz 1985; Kunze 1981, 1987a, 1987b; Pätzold 1987; Ploghaus 1984; Pott/Zabeck 2001; Schütte 1998; Wahle 1990a)

Internationaler Vergleich (z. B. Greinert 1999, 2000; Gonon/Haefeli/Heikkinen/Ludwig 2001; Heikkinen 1994, 1995; Meyer 1998; Schütte/Dießinger 2000; Schütte 2000)

³ Bei den im Folgenden angegebenen Quellen handelt es sich um eine Auswahl an historiographischen Beiträgen seit Mitte/Ende der 1970er Jahre.

Berufe und Professionen (z. B. Gergen 2000; Gonon 2001; Großwinkelmann 2000; Howe 2003; Lange 1999; Lipsmeier 1990; Mayer 1999; Neß 1992; Reinisch 1991; Stratmann 1975; Treese 1988)

Curricula und Didaktik (z. B. Backes-Haase 2000; Hauptmeier 1984; Lipsmeier 1984; Ploghaus 2003; Pätzold 1992; Reinisch 1999; Reinisch/Struve 2002; Weidinger 1992; Wiemann 2002)

Zielgruppen (z. B. Bormann 1994; Büchter 2001; Büchter/Kipp 2002a; Friese 1996; Kipp 1982; 1984; 1988; Kipp/Biermann 1989; Kipp/Schüssler 1985; Krüger 1996; Lange-Appel 1994; Mayer 1992; 1994; 1998; Purpus 2000; Rahn 1996; Schlüter 1987; Seubert 1988a)

Medien (z. B. Büchter/Kipp 2002; Gericke 1992; Grüner 1974; Kellenmann 1989; Kipp 2003; 2004; Kipp/Miller-Kipp 1995; Klusmeyer 2001; Reinisch 1999; Seubert 1988b; 2003; Stratmann 1994; Uhe 1992; Wahle 2004; Weise-Barkowsky 2003)

Selbstverständnis und Metatheorie (z. B. Bruchhäuser 2002; Büchter/Kipp 2003a; Harney 1993; Horlebein 2002; Kipp 2000; Lange 1992, 1999, 2002; Pätzold/Reinisch/Wahle 2000; Reinisch 2000; Seubert 2000; Weise 2002; Zabeck 2000, 2002).

Historische Berufsbildungsforschung ist ein theoretisch und empirisch forschender Arbeitsbereich – Reinisch (2000) spricht sogar von einer „Subdisziplin“. Es geht um die Auseinandersetzung mit Ideen und um die Erhebung von Aussagen und Daten von bzw. über Personen, Ereignisse(n) und Tatbestände(n) in der historischen Realität. Auf metatheoretischer und methodologischer Ebene wird in der Regel zwischen den beiden Forschungsparadigmata Ideengeschichte und Sozialgeschichte differenziert (vgl. Büchter/Kipp 2003a). Allerdings lassen sich aus diesen Programmen noch keine theoretischen Ansätze und konkreten methodischen Zugangsmöglichkeiten ableiten. Bislang sind die theoretischen Perspektiven, die Frage der Theorieleitetheit sowie die unterschiedlichen methodischen Umsetzungsvarianten noch nicht ausführlich erörtert worden. Hier besteht Diskussionsbedarf, insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen theoretischer und methodologischer Konzeptbildung in der historischen Berufsbildungsforschung. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang auch, warum von den inzwischen zahlreichen historiographischen Untersuchungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur wenige die jeweils theoretische und methodische Ausrichtung explizieren, entfalten und begründen.

3 Historische Berufsbildungsforschung und Lehrerbildung

Mit Legitimationsproblemen hat die Geschichte der Berufsbildung auch in der Hochschullehre umzugehen. Explizite Seminarangebote hierzu sind in Relation zu solchen, die sich mit Didaktik, Lehr-/Lerntheorien, Unterrichtsgestal-

tung und Strukturen der Berufsbildung befassen, rar. Stratmann (1970) hatte vor längerem darauf hingewiesen, dass „der Studierende [...] eine Menge Daten und Fakten [kennenlernt], aber er erfährt nichts über das sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Bedingungsgefüge, in das solche Fakten jeweils gehören und von dem her sie im Grunde erst als bedeutsam zu erweisen wären – bedeutsam im Hinblick auf pädagogische Problemlagen, die zu erkennen eingeübt werden sollen“ (S. 827). Dass diese Aussage noch Gültigkeit hat, lässt sich nicht von der Hand weisen. Liest man nämlich das „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, das der Geschäftsführende Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im November 2003 vorgelegt hat, wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Berufsbildung noch nicht einmal zu den Unterzielen des Leitbildes gehört. Denn danach soll das Studium den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen im Hinblick auf Curiculumentwicklung, Gestaltung von Unterricht und Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen, die Ermittlung und Beurteilung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen und die Entwicklung der Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung fördern (ebenda, S. 7). Trotz dieser Anwendungsorientierung in der Lehre bekommt die „Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte“ im Schwerpunktekatalog unter „Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ mit zwei Semesterwochenstunden im Hauptstudium ihren Platz. Das ist wenig. Auch deshalb, weil bei den Studierenden historiographische Lehrangebote auf eine große Resonanz stoßen, was sich an den Teilnehmerzahlen und am studentischen Engagement ablesen lässt. Abgesehen vom Scheinwerb spielt das Interesse, Kenntnisse darüber zu erlangen, „wie etwas kommen konnte“, „wie etwas entstanden ist“ und „wie sich etwas erklärt“, als Teilnahmemotiv eine große Rolle.

Inwieweit historische Rekurse auch in die anderen Studienangebote des Basiscurriculums Eingang finden sollen, ist offen. Im Sinne der „berufs- und wirtschaftspädagogischen Professionalität“, die, wie es dort heißt, die „Bereitschaft zu reflexiver Praxis“ und einen „pädagogischen Ethos“ (ebenda, S. 8) voraussetzen soll, müsste auch die „historische Kompetenz“ (Seubert 2000, S. 19) gefördert werden: „Der Lehrer an beruflichen Schulen muss einen [...] Überblick besitzen über die Geschichte der Berufsschule, über die Entwicklung des Berufsbildungssystems und den Wandel in den Berufen seines Berufsfeldes, sowie Kenntnisse der Wirtschafts-, Sozial- oder Technikgeschichte. Dieses Wissen ist unmittelbar handlungsrelevant, denn die Auszubildenden tragen Probleme wie Zukunftsängste, Furcht vor Arbeitslosigkeit auch in die Berufsschule“ (ebenda, S. 19).

Literatur

- B.-Lisop, Ingrid/Greinert, Wolf-Dietrich/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongreß (4.-6. Oktober 1989 in Frankfurt am Main). Berlin und Bonn 1990
- Backes-Haase, Alfons: Zur Semantik der „Ganzheitlichkeit des Lernens“ in der Geschichte der kaufmännischen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 96 (2000), 4, S. 556-564
- Beck, Ulrich/Bäter, Michael/Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg 1980
- Benner, Hermann: Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSCH bis zum BIBB. In: Greinert, Wolf-Dietrich/Hanf, Georg/Schmidt, Hermann/Stratmann Karlwilhelm (Hrsg.): a. a. O., S. 269-293
- Benner, Hermann: Zur Berufsschulkonzeption Friedrich Rücklins. In: B.-Lisop, Ingrid/Greinert, Wolf-Dietrich/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.) a. a. O., S. 217-244
- Biermann, Horst: Oskar Woldemar Pache (1843-1906). In: B.-Lisop, Ingrid/Greinert, Wolf-Dietrich/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): a. a. O., S. 201-215
- Bonz, Bernhard u. a. (Hrsg.): Berufsbildung und Gewerbeförderung. Zur Erinnerung an Ferdinand Steinbeis (1807-1893). 4. Berufspädagogisch-historischer Kongreß, 6.-8. Oktober 1993 in Stuttgart. Berlin/Bonn 1994
- Bormann, Kirsten: Frauenarbeit und Gewerbeförderung. Gewerbliche Lehranstalten in Sachsen im Spiegel einer Bestandsaufnahme von 1911. In: Bonz, Bernhard u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 301-322
- Bruchhäuser, Hanns-Peter: Kaufmännische Schulplanungen und Schulgründungen in Preußen im 18. Jahrhundert. Berufsbildung unter der Administration des Oberschulkollegiums (1787-1806). Habilitationsschrift. Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg 1999 (unveröffentlicht)
- Bruchhäuser, Hanns-Peter: Zur Einführung: Wirtschaftspädagogische Historiographie. In: Eckert, Manfred/Horlebein, Manfred/Lisop, Ingrid/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): a. a. O., S. 23-28
- Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf: Abschlußbericht zum Projekt Konzepte der Berufsschullehrerbildung im Auftrag des BMBF. Siegen 2001
- Büchter, Karin: Weibliche Ungelernte und Berufsschule – Quellen und Dokumente 1869-1969. In: Reinisch, Holger/Bader, Reinhard/Straka, Gerald A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen 2001, S. 281-290
- Büchter, Karin: Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2002), 3, S. 336-355
- Büchter, Karin: Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. 1919-1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Habilitationsschrift. Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg 2003 (unveröffentlicht)
- Büchter, Karin/Kipp, Martin: Werkzeuge als Erziehungsinstrumente in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 98 (2002), 2, S. 225-245
- Büchter, Karin/Kipp, Martin: Zur „Wiederertüchtigung der Anbrüchigen“ in der industriellen Produktion. Reintegrationspolitik und ihre ideologische Funktionalisierbarkeit am Beispiel des Ersten Weltkrieges. In: Baabe, Sabine/Haarmann, Eva M./Spiess, Ilka (Hrsg.): Für das Leben stärken. Festschrift für Klaus Struve zum 60. Geburtstag. Paderborn 2002a, S. 63-73

- Büchter, Karin/Kipp, Martin: Betriebliche Weiterbildung in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus – Anstöße – Kontexte – Funktionen, in: Bredow, Antje/Dobischat, Rolf/Rottmann, Joachim (Hrsg.): Berufspädagogik von A bis Z. Grundlagen, Kernfragen, Perspektiven. Hohengehren 2003, S. 101-117
- Büchter, Karin/Kipp, Martin: Historische Berufsbildungsforschung: Positionen, Legitimationen und Profile – ein Lagebericht. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung – Band 9, Bad Heilbrunn/Obb. 2003a, S. 301-324
- Büchter, Karin/Kipp, Martin: Regionale Berufsbildungszentren. Editorial. Berufspädagogik online. bwp@. Ausgabe 5. 2003b. URL: www.bwpat.de (November 2003)
- Büchter, Karin/Kipp, Martin/Struve, Klaus: Geschichte beruflicher Bildung des 20. Jahrhunderts – in Bild und Schrift. Oldenburg 2004 (in Bearbeitung)
- Bunk, Gerhard P.: Erziehung und Industriearbeit. Modelle betrieblichen Lernens und Arbeitens Erwachsener. Weinheim/Basel 1972
- Eckert, Manfred/Horlebein, Manfred/Lisop, Ingrid/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt a. M. 2002
- Friese, Marianne: Sozialer Wandel und Frauenarbeit im 19. Jahrhundert am Beispiel der Region Bremen. In: Greinert, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 49-72
- Geißler, Karlheinz u. a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongress, 9. – 11. Oktober 1991 in München. Berlin/Bonn 1992
- Georg, Walter (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld 1984
- Georg, Walter/Kunze, Andreas: Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München 1981
- Gergen, Dietmar: Vom „Arbeiterbauern“ zum „Hüttenmann“. Industriesoziologische und berufspädagogische Aspekte der industriellen Modernisierung im Saarrevier von 1828 bis 1928. Saarbrücken-Dudweiler 2000
- Gericke, Richard: Analyse von Berufsschullehrbüchern für das Fach Bürgerkunde 1945-1991. In: Geißler, Karlheinz A. u. a. (Hrsg.) a. a. O., S. 491-512
- Gonon, Philipp/Haefeli, Kurt/Heikkinen, Anja/Ludwig, Iris (Ed.): Gender Perspectives on Vocational Education – Historical, Cultural and Policy Aspects. Bern 2001
- Greinert, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1975
- Greinert, Wolf-Dietrich: Auf dem Wege zum Marktmodell? – Bemerkungen zur herausziehenden Krise der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hrsg.): a. a. O., S. 275-288
- Greinert, Wolf-Dietrich: Das „deutsche“ System der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. 2. Aufl. Baden-Baden 1995
- Greinert, Wolf-Dietrich: Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden 1999
- Greinert, Wolf-Dietrich: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Hohengehren 2003

- Greinert, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte. Mit Beiträgen von Ullrich Boehm, Ute Lanzendorf, Alain Lattard und Friedhelm Schütte. Baden-Baden 2000
- Greinert, Wolf-Dietrich/Hanf, Georg/Schmidt, Hermann/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industriepädagogischer Lehrlingsausbildung. Berlin/Bonn 1987
- Greinert, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): Berufsausbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre preußische Allgemeine Gewerbeordnung von 1845. 5. Berufspädagogisch-historischer Kongreß, 4.-6. Oktober 1995 in Bochum. Bd. 2. Berlin/Bonn 1996
- Großwinkelman, Johannes: Lehrlingsausbildung der Solinger Schneidwarenindustrie 1870-1914. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 6, Bad Heilbrunn/Obb. 2000, S. 243-262
- Grüner, Gustav: 1886-1974 – Versuch einer Bibliographie berufspädagogischer Zeitschriften im Deutschen Reich, in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Die berufsbildende Schule 26 (1974), 5, S. 328-346
- Hanf, Georg: Berufsausbildung in Berliner Großbetrieben (1900-1920). Von der ökonomischen Rationalisierung zur wissenschaftlichen Rationalität. In: Greinert, Wolf-Dietrich/Hanf, Georg/Schmidt, Hermann/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.) a. a. O., S. 157-187
- Harney, Klaus: Die Beziehungen zwischen Handwerk und Industrie als dynamisierender Faktor in der Entstehung des Berufsbildungssystems. In: Greinert, Wolf-Dietrich/Hanf, Georg/Schmidt, Hermann/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): a. a. O., S. 73-101
- Harney, Klaus: Arbeiten, Lernen, Berufsaussdifferenzierung – Anmerkungen zum Wandel des parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In: Ders./Pätzold, Günter (Hrsg.): a. a. O., S. 99-110
- Harney, Klaus: Was leistet die historische Berufsbildungsforschung für die berufliche/berufsbildungspolitische Praxis? in: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.): Berufsbildungsforschung und berufliche Praxis. Konsultation vom 7. bis 9. Oktober 1992 in der Evangelischen Akademie Bad Boll 1993. Protokolldienst 1/93. Bad Boll
- Harney, Klaus: Industrialisierungsgeschichte als Berufsbildungsgeschichte. Der Einzug der Schrift in die Berufsbildung. In: Greinert, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): a. a. O. S. 37-56
- Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Beruf. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt am Main 1990
- Hauptmeier, Gerhard: Von der didaktischen Vereinfachung/Reduktion zur pädagogischen Transformation. Versuch einer Bestandsaufnahme im Bereich des beruflich bildenden Schulwesens. In: Georg, Walter (Hrsg.): a. a. O., S. 195-216
- Heikkinen, Anja (Ed.): Vocational Education and Culture – European Prospects from History and Life-History. Hämeenlinna 1994
- Heikkinen, Anja (Ed.): Vocational Education and Culture – European Prospects from Theory and Practice. Hämeenlinna 1995
- Herkner, Volkmar: Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. Untersuchung über unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe. Hamburg 2003
- Horlebein, Manfred: Die Rolle des Staates bei der Regelung kaufmännischer Lehrlingsausbildung. In: Greinert, Wolf-Dietrich/Hanf, Georg/Schmidt, Hermann/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): a. a. O., S. 297-318
- Horlebein, Manfred: Was bedeutet „theoriegeleitet“ in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie? In: Eckert, Manfred/Horlebein, Manfred/Lisop, Ingrid/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): a. a. O., S. 29-42
- Howe, Falk: Die Genese der Elektroberufe. Hamburg 2004

- Jost, Wolfdietrich: Das Leistungsbild der Volksschule als Konstrukt berufsbildender Instanzen. In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hrsg.): a. a. O., S. 85-97
- Kaerger, Rudi: Die Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen. Das Selbstverständnis einer halbamtlichen Institution des Kaiserreichs im Spiegel ihrer Konferenzen und Debatten zur Arbeiterjugendfrage (1890 bis 1920). Frankfurt am Main 1996
- Kellenmann, Rudolph: Bild und Bier am Bau. Rinteln 1989
- Kipp, Martin: Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der beruflichen Ausbildung – mit einer Riedel-Bibliographie. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1978
- Kipp, Martin: Privilegien für „alte Kämpfer“ – Zur Geschichte der SA-Berufsschulen. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. Stuttgart 1980, S. 289-300
- Kipp, Martin: „Überwindung der Ungelernten“? Vorstudien zur Jungarbeiterbeschulung im Dritten Reich. In: Biermann, Horst/Greinert, Wolf-Dietrich/Janisch, Rainer (Hrsg.): Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Günter Wiemann zum 60. Geburtstag. Velber 1982, S. 170-189
- Kipp, Martin: Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich. In: Georg, Walter (Hrsg.): a. a. O., S. 83-99
- Kipp, Martin: „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich. In: Greinert, Wolf-Dietrich/Hanf, Georg /Schmidt, Hermann/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): a. a. O., S. 213-266
- Kipp, Martin: Was wissen wir über die „Entjudung“ der Berufsausbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 84 (1988), 7, S. 598-609
- Kipp, Martin: Die Frankfurter Grundlehre – ein vergessener jüdischer Beitrag zur Berufspädagogik unter dem Nationalsozialismus. In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hrsg.): a. a. O., S. 151-167
- Kipp, Martin: Als Lehrling in der „Ordensburg der Arbeit“. Die Anfänge der Facharbeiterausbildung im VW-Vorwerk Braunschweig. In: Schuegraf, Wolf-Dieter (Hrsg.): Alltag und Politik. Vorträge zur Geschichte der Braunschweiger Arbeiterschaft. Braunschweig 1990b
- Kipp, Martin: Berufsausbildung zur Selbstbehauptung. Das jüdische Berufsausbildungswerk unter dem Nationalsozialismus als produktive pädagogische Reaktion auf Berufsverbot, Ausgrenzung und Verfolgung. In: Zubke, Friedhelm (Hrsg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft. Hans-Jochen Gamm zum 65. Geburtstag. Weinheim 1990c, S. 233-246
- Kipp, Martin: Gestaltungsorientierte Berufserziehung im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Modernisierungsgeschichte der technisch-industriellen Berufserziehung. In: Schütte, Friedhelm/Uhe, Ernst (Hrsg.) a. a. O., S. 449-464
- Kipp, Martin: Anmerkungen zu Stand und Standards der historischen Berufsbildungsforschung. In: Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Wahle, Manfred (Hrsg.): a. a. O., S. 59-64
- Kipp, Martin: Die Berufserziehung in der Luftrüstungsindustrie des Deutschen Reiches – Perfektionierung industrieller Berufsausbildung. In: Ehnert, Jürgen (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung im Junkerswerk Magdeburg. Magdeburg 2002, S. 9-25
- Kipp, Martin: Wandsprüche in industriellen Lehrwerkstätten. In: Jelich, Franz-Josef/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 373-390

- Kipp, Martin/Manz, Wolfgang: Arbeit und Gehorsam. Berufspädagogische Beiträge zur Sozialgeschichte der Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 81 (1985), 3, S. 195-209
- Kipp, Martin/Miller-Kipp, Gisela: Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945, in: Zeitschrift für Pädagogik, 40 (1994), 5, S. 727-744
- Kipp, Martin/Miller-Kipp, Gisela (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 1995
- Kipp, Martin/Miller-Kipp, Gisela: Von der Dehnbarkeit des Bewußtseins und dem Beschweigen nationalsozialistischer Vergangenheit, zum Beispiel im berufspädagogischen Diskurs. In: Drewek, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kersting, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim 1995a, S. 227-235
- Kipp, Martin/Schüssler, Klaus: Hitlerjugend und Berufserziehung. In: Die berufsbildende Schule, 37 (1985), 2, S. 92-105
- Klusmeyer, Jens: Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum. Oldenburg 2001
- Körzel, Rudolf: Alfred Kühne – ein preußischer Berufsschulmann (1873-1929). In: B.-Lisop, Ingrid/Greinert, Wolf-Dietrich/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): a. a. O., S. 245-262
- Körzel, Rudolf: Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Frankfurt a. M. 1996
- Krüger, Helga: Berufsbildung von Mädchen als Statuspassage im Spiegel weiblicher Selbstkonzepte. In: Greinert, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 91-106
- Kunze, Andreas: Lernwunsch und Eiserne Pädagogik. Anmerkungen zur Entstehung der Berufsschule im Prozeß der Industrialisierung. In: Georg, Walter (Hrsg.): a. a. O., S. 67-82
- Kunze, Andreas (Hrsg.): Die Arbeiterjugend und die Entstehung der unternehmensbetrieblichen Arbeiterausbildung. Fünf Schriften, 1877-1944. Vaduz/Liechtenstein 1981
- Kunze, Andreas (Hrsg.): Die Arbeiterjugend und die schulische Arbeiterausbildung zur Zeit der frühen Industrialisierung. Vaduz/Liechtenstein 1987a
- Kunze, Andreas (Hrsg.): Die Arbeiterjugend und die Entstehung der berufsschulischen Arbeiterausbildung. Vaduz/Liechtenstein 1987b
- Lange, Hermann: Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive. In: Geißler, Karlheinz A. u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 41-75
- Lange, Hermann: Die Form des Berufs. In: Harney, Klaus/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft. 1999, S. 11-34
- Lange, Hermann: Sackgassen der Ideologiekritik oder Überlegungen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Geschichtsschreibung seit 1968. In: Eckert, Manfred/Horlebein, Manfred/Lisop, Ingrid/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): a. a. O., S. 73-98
- Lange-Appel, Ute: Zur Verberuflichung von Frauenarbeit – Das Beispiel der Sozialen Frauenschulen. In: Bonz, Bernhard u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 323-341
- Lipsmeier, Antonius: Zur Didaktik und Methodik des technischen Zeichnens im Kontext von technologischer Entwicklung, Technikwissenschaft und Technikdidaktik. In: Georg, Walter (Hrsg.): a. a. O., S. 217-229

- Lipsmeier, Antonius: Berufsverwandtschaften und Berufsgeschichte von Metallberufen seit 1877 – dargestellt am Beispiel des Maschinenschlosserberufes bis zu seiner Konstituierung im Jahre 1936 im Hinblick auf seine Beitrittsberechtigung zur privaten Krankenversicherung, aufgerollt an Sozialgerichtsprozessen und im Spiegel berufskundlicher Gutachten. In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hrsg.): a. a. O., S. 111-134
- Mayer, Christine: Aussagen der Pädagogik zur Berufsschule: Friedrich Feld (1887-1945). In: B.-Lisop, Ingrid/Greinert, Wolf-Dietrich/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): a. a. O., S. 129-147
- Mayer, Christine: „...und daß die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“ – Kerschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung. In: Geißler, Karlheinz A. u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 417-431
- Mayer, Christine: Zum Verhältnis von Frauenarbeit, Berufsausbildung und Arbeitsmarkt – eine historische Analyse. In: Bonz, Bernhard u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 275-300
- Mayer, Christine: Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Eine historische Analyse zur Entstehung des Berufsbildungssystems in Deutschland. In: Schütte, Friedhelm/Uhe, Ernst (Hrsg.): a. a. O., S. 427-447
- Meyser, Johannes: Produktionsschulprinzip und technisch-wirtschaftliche Modernisierung. In: Schütte, Friedhelm/Uhe, Ernst (Hrsg.): a. a. O., S. 465-481
- Neß, Harry: Der Buchdrucker – Bürger des Handwerks. Berufserfahrung und Berufserziehung. Wetzlar 1992
- Pätzold, Günter: Zur industriellen Berufserziehung im Nationalsozialismus – „Die Lehrwerkstatt als Exerzierplatz des praktischen Lebens“. In: Flessau, Kurt-Ingo/Nyssen, Elke/Pätzold, Günter (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“. Köln/Wien 1987, S. 83-100
- Pätzold, Günter: Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum 1992
- Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Wahle, Manfred (Hrsg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. BWP 14. Oldenburg 2000
- Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Wahle, Manfred: Zur Aktualität der Historischen Berufsbildungsforschung. In: Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Wahle, Manfred (Hrsg.): a. a. O., S. 7-16
- Pätzold, Günter/Wahle, Manfred (Hrsg.): Karlwilhelm Stratmann. Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a. M. 1999
- Ploghaus, Günter: Die Maschinentechnische Fachschule in Komotau/Böhmen und Theodor Reuter – Zur Entwicklungsgeschichte beruflicher Vollzeitschulen und der Ausbildungsmethodik. In: Georg, Walter (Hrsg.): a. a. O., S. 49-66
- Ploghaus, Günter: Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung. Bonn 2002
- Pott, Friedrich/Zabeck, Jürgen: Johann Georg Büsch – Die Hamburgische Handlungs-Akademie. Paderborn 2001
- Purpus, Andrea: Frauenarbeit in den Unterschichten. Lebens- und Arbeitswelt Hamburger Dienstmädchen und Arbeiterinnen um 1900 unter besonderer Berücksichtigung der häuslichen und gewerblichen Ausbildung. Hamburg 2000
- Rahn, Sylvia: Frauenarbeit und sozialer Wandel im 19. Jahrhundert in der Region Bergisches Land. In: Greinert, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 73-89
- Reinisch, Holger: Ökonomisches Kalkül und kaufmännisches Selbstbild. Habilitationsschrift. Universität Oldenburg 1991 (unveröffentlicht)

- Reinisch, Holger: Berufspädagogische Zeitschriften, in: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 128-130
- Reinisch, Holger: Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: Huisinga, Ric hard/Lisop, Ingrid/Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M. 1999a, S. 85-119
- Reinisch, Holger: Historische Didaktik und Curriculumforschung – Desiderate berufspädagogisch-historischer Forschung. In: Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Wahle, Manfred (Hrsg.): a. a. O., S. 33-46
- Reinisch, Holger/Struve, Klaus: Was können wir aus der Geschichte beruflicher Arbeit und berufsbezogener Didaktik lernen? In: Eckert, Manfred/ Horlebein, Manfred/ Lisop, Ingrid/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): a. a. O., S. 99-150
- Schlüter, Anne: Quellen und Dokumente zur Geschichte der gewerblichen Berufsbildung von Mädchen. Köln/Wien 1987
- Schütte, Friedhelm: Facharbeitermangel und Berufserziehungspolitik 1933-1936. Die Ausbildungspolitik der Großindustrie und ihre Konflikte mit der Reichsregierung: Hintergründe, Maßnahmen, Ergebnisse. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 4, Weinheim/München 1998, S. 267-295
- Schütte, Friedhelm: Historischer Vergleich und Berufsbildungsforschung. Ein methodologischer Kommentar anlässlich neunzig Jahre berufspädagogischer Wissenstransfer zwischen Deutschland und USA. In: Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Wahle, Manfred (Hrsg.): a. a. O., S. 101-114
- Schütte, Friedhelm/Uhe, Ernst (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das „deutsche System“ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin 1998
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Der Geschäftsführende Vorstand (Hrsg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena 2003
- Seubert, Rolf: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim/Basel 1977
- Seubert, Rolf: „Betr.: Nichtarier im Lehrlings- und Prüfungswesen“, In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 84 (1988a), 7, S. 609-622
- Seubert, Rolf: Junge Adler. Retrospektive auf einen nationalsozialistischen Jugendfilm. In: Medium, 18 (1988b), 3, S. 31-37
- Seubert, Rolf: Otto Monsheimer: Ein politischer Pädagoge im Spannungsfeld von drei Generationen Berufsschularbeit (1897-1985). In: B.-Lisop, Ingrid/Greinert, Wolf-Dietrich/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): a. a. O., S. 149-173
- Seubert, Rolf: „Lebendiger Träger des Dritten Reiches“. Zur aktuellen Schwierigkeit des Umgangs mit der Epoche des Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89 (1993), S. 149-168
- Seubert, Rolf: Historische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Überlegungen zu einem internen Dissens. In: Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Wahle, Manfred (Hrsg.): a. a. O., S. 17-32
- Seubert, Rolf: „Junge Adler“. Technikfaszination und Wehrhaftmachung im nationalsozialistischen Jugendfilm. In: Chiari, B./Rogg, M./Schmidt, W. (Hrsg.): Krieg und Militär im Film des 20. Jahrhunderts. München 2003, S. 371-400
- Stratmann, Karlwilhelm: Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66 (1970), 11, S. 824-839

- Stratmann, Karlwilhelm: Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung und Entideologisierung – dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffs. In: Bläß, J. L. u. a. (Hrsg.): Bildungstradition und Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Festschrift für Hans-Hermann Grootjohann. Hannover 1975, S. 304-322
- Stratmann, Karlwilhelm: Die Lehrabschlussprüfung als Indikator einer neuen berufspädagogischen Ratio. Anmerkungen zur didaktischen Bedeutsamkeit des Strukturwandels im Gewerbe des 19. Jahrhunderts. In: Georg, Walter (Hrsg.): a. a. O., S. 15-48
- Stratmann, Karlwilhelm: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648-1806). Frankfurt a. M. 1993
- Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt a. M. 1994
- Stratmann, Karlwilhelm/Pätzold, Günter/Wahle, Manfred: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band II: Vom Ende der ständischen Epoche bis zum Beginn der Hochindustrialisierung (1806-1878). Frankfurt a. M. 2003
- Stratmann, Karlwilhelm/Schlösser, Manfred: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M. 1990
- Tenorth, Heinz-Elmar: Paul Ziertmann – oder: Verwaltungs-Reflexion aus Distanz. In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hrsg.): a. a. O., S. 57-69
- Treese, Roland: Vom Knappen zum Bergmechaniker. Zur Berufs- und Bildungsgeschichte des Bergmanns. Bochum 1988
- Uhe, Ernst: Analyse von Berufsschullehrbüchern für das Fach Bürgerkunde der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. In: Geißler, Karlheinz A. u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 472-490
- Wahle, Manfred: Aussagen der Pädagogik zur Berufsschule: Aloys Fischer (1880-1937). In: B.-Lisop, Ingrid/Greinert, Wolf-Dietrich/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): a. a. O., S. 111-127
- Wahle, Manfred: Werkschulen und Lehrlingsausbildung in der deutschen Industrie – Zur Sozialisations- und Qualifizierungsfunktion werkseigener Schulen. In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hrsg.): a. a. O., S. 135-150
- Wahle, Manfred: Berufsbildungsgeschichte. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 101-102
- Wahle, Manfred: Bilder der Arbeit und Berufsausbildung. Zum Genre des Industriebildes als berufspädagogisch-historische Quelle. In: Büchter, Karin/Kipp, Martin/Struve, Klaus (Hrsg.): a. a. O.
- Weidinger, Dorothea: Lehrpläne und Lehrplankonzeptionen für das Fach Sozialkunde, Politik, Gemeinschaftskunde in der Berufsschule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Geißler, Karlheinz A. u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 513-521
- Weise, Gabriele: Der Ideologiebegriff in der berufspädagogisch-historischen Quellenanalyse. Ein Vorschlag zur Abgrenzung und Präzisierung. In: Baabe, Sabine/Haarmann, Eva Maria/Spiess, Ilka (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Paderborn 2002, S. 55-62
- Weise-Barkowsky, Gabriele: Filmische Quellen zu Arbeitserziehung und Berufsausbildung im Nationalsozialismus. Berlin 2003

- Wiemann, Günter: Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation. Bonn 2002
- Zabeck, Jürgen: Geschichtsschreibung zwischen Rekonstruktion und Konstruktivismus. Methodologische Überlegungen im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96 (2000), 4, S. 485-494
- Zabeck, Jürgen: Über den rechten Umgang der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie mit der Theorie der beruflichen Bildung. In: Eckert, Manfred/Horlebein, Manfred/Lisop, Ingrid/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): a. a. O., S. 43-72

Wolf-Dietrich Greinert

Epochen gesellschaftlicher Funktionalisierung beruflicher Bildung in Deutschland – Eine sozialhistorische Skizze

Nach Jahrzehnten weitgehender Abstinenz ist Bewegung in der Berufsbildungspolitik festzustellen: Die seit 2002 amtierende Bundesregierung schickt sich an, noch in dieser Legislaturperiode das vor mehr als dreißig Jahren verabschiedete Berufsbildungsgesetz (BBiG) zu novellieren. Wie zu erwarten, haben sich längst die Akteure, Betroffenen und Interessenvertreter im Bereich der beruflichen Bildung – Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, der Bund und die Länder – formiert und ihre Vorschläge bzw. Forderungen zu diesem wichtigen Gesetzgebungsvorhaben Politik und Öffentlichkeit zur Kenntnis gebracht. Der erste Blick lässt sowohl eine hohe Zahl wie eine große Vielfalt derartiger Äußerungen erkennen, für den kundigen Betrachter ergibt sich allerdings schnell ein weitgehend bekanntes Grundmuster aus übereinstimmenden und voneinander abweichenden Vorstellungen und Forderungen.

Die zentrale Meinungsverschiedenheit der in der Berufsausbildung dominierten Sozialpartner besteht nach einer oberflächlichen Durchsicht in der Frage, wie weit eine Novellierung des Berufsbildungsgesetzes überhaupt gehen sollte. Während die Gewerkschaften eine grundlegende Neufassung des seit 1969 nur in Details veränderten Gesetzes „für die Sicherung einer zukunftsorientierten Aus- und Weiterbildung“ schon seit langem fordern, sieht beispielsweise der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) „keinen Anlaß für die grundlegende Überarbeitung eines Gesetzes, das sich in der Praxis bestens bewährt hat“. Derartig undifferenzierte interessenpolitische Positionen sind zwar legitim, es fragt sich nur, inwieweit sie mit objektiv feststellbaren Entwicklungstendenzen des Berufsbildungssystems übereinstimmen, wie sie sich beispielsweise schon aus einer knappen Funktionsanalyse der verschiedenen Entwicklungsphasen des Dualen Systems ableiten lassen.

1 Die Epoche konservativer bzw. defensiver Modernisierung

Begreift man das „Duale System“ der Berufsausbildung in Deutschland – also den institutionellen Kern unseres beruflichen Qualifizierungssystems – als einen Sinnzusammenhang von Handlungen bzw. von Kommunikation, der sich im Hinblick auf die Lösung eines spezifischen gesellschaftlichen Problems aus anderen Problem- bzw. Sinnbezügen ausgegliedert und von seiner Umwelt abgegrenzt hat, so ergibt sich für die Entstehungsphase dieses sozialen Subsystems eine auf den ersten Blick paradoxe Funktionsdeutung. Das sich zwischen 1870 und 1920 vor dem Hintergrund der Hochindustrialisierung

Deutschlands neu formierende „Berufsausbildungssystem“ markiert ganz eindeutig keine passende Antwort auf die Qualifikationsbedingungen des nun aktuellen Produktionsmodells, die Entstehung des später so genannten Dualen Systems ist vielmehr schlüssiger als eine Begleiterscheinung einer sehr viel umfassenderen politischen Reaktion auf gewisse soziale und ökonomische Auflösungserscheinungen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu deuten (vgl. Greinert 1975; Strammann 1992; Körzel 1996). Dies gilt für beide Lernarrangements: für die betriebliche Lehre wie für die Fortbildungsschule.

Die weitgehende Restauration des im Hochmittelalter entstandenen ständischen Sozialisationsmodells mit der Handwerkerausbildung als Kern erfolgte im Zuge der sog. „Mittelstandspolitik“ des Kaiserreiches, jenem groß angelegten Versuch, die traditionsorientierten – ökonomisch und sozial im Wettbewerb mit der Industrie zunehmend zurückfallenden – mittelständischen Existenzen im Handwerk, Kleinhandel sowie im Kleinbauertum vor weiterer Proletarisierung zu bewahren, die Reste des alten selbständigen Mittelstandes quasi in ein „Bollwerk gegen die Sozialdemokratie“ zu verwandeln (vgl. Winkler 1972). Auch die beiden Formen der Fortbildungsschule, die allgemeine wie die berufliche, dienten vorzugsweise der sozialen Integration der unterbürgerlichen Schichten in den bürgerlichen Nationalstaat. Der Unterschied zwischen den beiden Typen bestand lediglich darin, dass die allgemeine Fortbildungsschule sich zu offenkundig als ein Instrument des Klassenkampfes zu erkennen gab, während die Pflicht-Fortbildungsschule Kerstensteinerscher Prägung ein pädagogisch noch vertretbares Programm anbot. Doch „Staatsbürgererziehung als Berufsausbildung“ bedeutete eben auch im Sinne des liberalen Münchner Schulreformers nichts anderes als staatstreue politische Grundeinstellung und mittelständische Berufsidentität als Rollenmuster und folglich auch als verbindliches Erziehungsziel für die unterbürgerliche Klientel seiner beruflich orientierten Pflicht-Fortbildungsschule (vgl. Greinert 1975).

Diese eindeutige Interpretation der gesellschaftlichen Funktion der alten Fortbildungsschule im Kaiserreich ist nicht unbestritten geblieben (vgl. z. B. Harny/Tenorth 1986; Hasfeld 1996). Wir halten die geäußerte Kritik indes für müßig, denn sie trennt wieder säuberlich, was zusammengedacht werden muss: Berufsausbildung als Mittel der politischen und sozialen Integration, nach unserer Auffassung eine traditionell deutsche Variante konservativer Erziehungspolitik bis heute (vgl. Greinert 1990). Ohne Zweifel muss im Zusammenhang historischer Sichtweise die ambivalente Zielrichtung der Innenpolitik im Kaiserreich überhaupt in Betracht gezogen werden, nämlich das unverbundene Nebeneinander von moderner Wirtschafts-, Wissenschafts- und Technologiepolitik einerseits sowie traditionaler bis reaktionärer Gesellschaftspolitik andererseits, insgesamt eine Politik konservativer bzw. defensiver Modernisierung (vgl. Körzel 1996).

Sieht man genauer hin, so enthüllen sich die Züge dieser politischen Grundeinstellung auch in der „Berufsbildungspolitik“ des Kaiserreiches, insbesonde-

re in der wichtigen Gewerberechtsnovelle von 1897. Als typisch kann die Festschreibung eines langanhaltenden gespaltenen Ausbildungsrechts im gewerblichen Bereich – d. h. zwischen Handwerk und Industrie – angesehen werden. Die Industrie wehrte sich nämlich mit aller Macht gegen eine Einbeziehung ihrer jugendlichen Arbeiter in die Ausbildungsbestimmungen für Lehrlinge im Handwerk und setzte für sich sehr viel offeneren Vorschriften durch (§§ 126-128). Die auf wirtschaftliche Expansion eingestellten industriellen Kräfte wollten sich in Personal- und Ausbildungsfragen keinen Regelungen unterwerfen, die ihre Verfügung über die jugendliche Arbeitskraft einzuschränken drohten – und der Gesetzgeber entsprach letztlich diesem Anspruch (vgl. Rinneberg 1985, S. 234 ff.). Ähnlich verhielt es sich mit der Forderung nach dem sog. „Großen Befähigungsnachweis“ – die Bindung der selbständigen Führung eines Handwerksbetriebes an den Meistertitel. Dieses zentrale Handwerksprivileg wurde vom Reichstag zwar 1890 gebilligt, scheiterte jedoch am Einspruch des Bundesrates: Seine Gewährung überforderte eindeutig die Kompromissbereitschaft, die die auf ökonomische Expansion eingestellten Kräfte im Kaiserreich den Forderungen des Mittelstandes im Interesse einer Stabilisierung des politischen und sozialen Status Quo entgegenzubringen bereit waren. Als nicht ganz adäquater Ersatz wurde dafür 1908 der „Kleine Befähigungsnachweis“ – der die Ausbildung von Lehrlingen den Meistern vorbehält – Gesetz (vgl. Coelsch 1910).

2 Die Epoche des Industrialismus

Seine moderne Ausprägung erhielt das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland indes erst in der Epoche des entwickelten Industrialismus. Während in der beschriebenen Protophase ganz eindeutig das ständische Modell der handwerklichen Berufserziehung den Orientierungsrahmen für Legitimation, Rechtsstruktur und Didaktik seiner Neueinrichtung abgaben, bestimmte in der nächsten Entwicklungsphase – etwa von 1920 bis 1970 – die (Groß-)Industrie sowohl konzeptionell wie politisch die weitere Konsolidierung des dualen Qualifizierungsmodells (vgl. Greinert 1998).

Nicht mehr der „tüchtige Geselle“ bildete fortan das Leitbild des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung, sondern der „Facharbeiter“ bzw. die „Fachkraft“. Dabei konstituierte sich das Prinzip Facharbeit gewissermaßen aus modernen und traditionellen Elementen. Als modern zu werten ist die von der Industrie nach dem Vorbild der „wissenschaftlichen Betriebsführung“ konzipierte neuartige systematisch-rationale Ausbildungspraxis – mit Lehrwerkstatt, Werkschule, systematischer Lehrgangsausbildung, psychotechnischen Auswahlverfahren und bedarfsgerecht konstruierten und geordneten Ausbildungsberufen –, als traditional können die Beibehaltung der Berufsförmigkeit der Ausbildung und ihre korporatistisch organisierte Selbstverwaltung gelten. Erst diese von der Industrie quasi im Alleingang realisierte Integration von traditionellen und modernen Ausbildungsstrukturen hat die Basis für die zahlreichen positiven qualifikatorischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Effekte des

dualen Ausbildungssystem geschaffen, die es weltweit zum meist bewundernten – indes nicht ohne weiteres übertragbaren – Qualifikationsmodell erhoben (vgl. Greinert 1999, S. 89 ff.).

Der industriegeprägten Sozio-Genese des Dualen Systems der Berufsausbildung entspricht seine enge Einbindung in die industrielle Arbeitskultur Deutschlands. Die wichtigsten Vernetzungen seien kurz verdeutlicht:

(1.) Das Duale System ist ein stark produktionsorientiertes Qualifizierungsmodell, das in seiner modernen Form hauptsächlich von den Qualifikationsbedürfnissen der Maschinenbau- und Elektroindustrie – also der Investitionsgüterbranche – geprägt wurde. Seinen Kern bildet ein „produktionistisches Arbeitsverständnis“ (Baethge), das die Berufe der Dienstleistungsökonomie traditionell als Restkategorie vernachlässigte (vgl. Baethge 2001, S. 36f.).

(2.) Duales System und Facharbeit bilden die Grundlage einer spezifischen Arbeitsmarktsegmentierung in Deutschland, die durch eine Struktur von „berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten“ charakterisiert ist. Die Austauschbeziehungen auf diesen Märkten werden von einem System allgemein akzeptierter Zertifikate geregelt, deren Basis eine Tradition professioneller Normen bildet (vgl. dazu Georg/Sattel 1995, S. 127 ff.).

(3.) Das Prinzip Facharbeit bestimmt auch vorzugweise die industrielle Arbeitsorganisation in Deutschland, deren typisches Kennzeichen eine relativ flache Hierarchie mit entsprechend reduzierten Macht- und Kontrollfunktionen ist. Fachkompetenz und Berufserfahrung machen Facharbeiter/Fachkräfte von enger Arbeitsanweisung und strikter Kontrolle weitgehend unabhängig. Die prinzipielle Fähigkeit dieses Qualifikationstypus, sich auf wechselnde bzw. veränderte Arbeitsanforderungen einzustellen, verschafft andererseits den Betrieben einen weiten Spielraum beim Personaleinsatz und entlastet sie von der Notwendigkeit, kostspielige qualifikatorische Anpassungsmaßnahmen zu organisieren.

(4.) Konsequenterweise prägen duales Qualifizierungssystem und das Prinzip Facharbeit auch die „arbeitsrechtliche Kultur“ (Mückenberger) bzw. die „Produktionsbeziehungen“ in Deutschland. Ohne weiteres nachvollziehbar erscheint dies im Falle des individuellen Arbeitsrechts, das explizit als „Berufsrecht“ konzipiert und (durch Art. 12 GG) verfassungsrechtlich garantiert ist. Für das kollektive Arbeitsrecht (auch dieses genießt in Art. 9, Abs. 3 verfassungsrechtlichen Schutz), das die Beziehung zwischen Kapital und Arbeit regelt, lassen sich – bei Ausnahme des Tarifrechts – eher vermutete Bezüge zum Berufsprinzip ausmachen (vgl. Hesse 1984, S. 80 ff.).

(5.) Besonders die deutschen Gewerkschaften – als *ein* Subjekt des kollektiven Arbeitsrechts –, die sich im 19. Jahrhundert aus Interessenverbänden von handwerklichen Facharbeitern entwickelt haben, orientieren sich bezüglich Organisation und strategischer Handlungsperspektive weitgehend noch immer am Prinzip Facharbeit. Ihre starke Position als „Sozialpartner“ und ihre politische Durchsetzungskraft leiten sich traditionell von ihrer Massenbasis in der

(Groß-)Industrie ab, wo sich auch die spezifische deutsche „Betriebsverfassung“ mit ihren differenzierten Beteiligungsrechten – wozu auch die Mitwirkung an der Berufsausbildung zählt – am weitesten durchsetzen konnte.

(6.) Duales Ausbildungssystem und berufliche Facharbeit prägen auch das sog. „Normalarbeitsverhältnis“, das in der Phase des Industrialismus zur „beschäftigungsstrukturellen und gesellschaftlichen Norm geworden ist (betrieblich gebundener Acht-Stunden-Tag, fünf oder sechs Tage die Woche über kontinuierlich 40 oder mehr Erwerbsjahre)“ (Baethge 2001, S. 31). Eng verbunden mit diesem spezifischen „Arbeitszeit-Regime“ in Deutschland zeigt sich das System der sozialen Sicherung mit seiner Orientierung an Beruflichkeit und Dauerbeschäftigung. – Für die Geburtskohorten der zwischen 1919 und 1961 geborenen westdeutschen Männer und Frauen hat Dirk Konietzka (1999) die hohe gesellschaftliche Integrationsfunktion des typisch deutschen beruflichen Sozialisationsmodells nachgewiesen. Bei *Männern mit dualer Berufsausbildung in gewerblichen Berufen* ergaben sich hier durchgängig die höchsten Korrelationswerte.

(7.) Facharbeit als Grundlage einer spezifischen „Sozialfigur“ des Industrialismus mit quasi standardisierten Ausbildungs- und Erwerbs- bzw. Karriereverlauf verweist nicht zuletzt auf unmittelbare Auswirkungen auf die Person des Arbeitenden, auf seine Lebensgestaltung und auf seine persönliche Entwicklung (vgl. dazu Beck/Brater/Daheim 1980, S. 199 ff.). Zahlreiche empirische Befunde lassen eine starke Selbst- und Fremdidentifizierung der Arbeitenden in unserem Kulturraum mit ihrem Beruf erkennen. Der Beruf ist primäre Quelle des Selbstgefühls, der Orientierungsrahmen des Bildes, das die Arbeitenden in der Industriegesellschaft von sich haben und mit dem sie sich ihrer Umwelt, d. h. ihren Mitmenschen präsentieren.

Die hohe Funktionalität dieser spezifischen Integration von industriellem Produktionsmodell und dualem Ausbildungssystem wurde allerdings mit einem gewichtigen bildungsstrukturellen Nachteil erkauft: Sie schuf eine wichtige Voraussetzung für die traditionelle Aufspaltung des deutschen Bildungswesens in die ungleich privilegierten Sparten „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“. Die Existenz eines umfassenden und effizienten Systems einer beruflichen Breitenausbildung bildete geradezu – wie sich auch objektiv nachweisen läßt – die Grundlage für das störungsfreie Funktionieren eines Systems hochselektiver Elitenqualifizierung (vgl. Greinert 2003). Umgekehrt sicherte dieses System sozialrestriktiver Begabungsauslese durch seine strikte Abkoppelung vom System der nur „beruflichen“ Bildung der Industrie den Zugriff auf die „besten Söhne des Volkes“, wie dies der Soziologe Burkart Lutz anschaulich formuliert hat. Beide Bildungssparten bzw. -wege – sowohl die akademische Bildung wie die berufliche Ausbildung in Deutschland – erreichten im Zuge ihrer Entwicklung einen international anerkannten hohen Standard und dienten zeitweise weltweit als nachahmenswerte Vorbilder, ja als „Exportschlager“ wie das Duale System.

3 Die heraufziehende Epoche der Wissensgesellschaft

Dieses Ergebnis eines deutschen Sonderweges in Sachen Bildung scheint indes keine Zukunftsfähigkeit zu besitzen. Um dies festzustellen, bedurfte es nicht erst des allseits betroffenen registrierten Schocks durch die internationale PISA-Studie. Das unrühmliche Versanden der letzten großen Bildungsreform in der Bundesrepublik (1965 bis 1975), die nun auch schon über ein Vierteljahrhundert zurückliegt, hätte schon früher den Blick von Politik und Bildungsbürokratie auf die notwendigen bildungspolitischen Konsequenzen lenken müssen.

In diesem Zusammenhang wäre zuerst einmal festzuhalten, dass in der Bundesrepublik der Abschied von der Industriegesellschaft gleichermaßen schwer – d. h. im internationalen Vergleich verzögert bzw. verspätet – erfolgt wie vom „deutschen System“ der Berufsausbildung. Die spezifischen Gründe für diese Schwierigkeit in Bezug auf den Industrialismus hat M. Baethge (2001) in einem Aufsatz aufgelistet; sie gelten in gleicher Weise für unser Ausbildungssystem:

(1.) Wie das deutsche Modell der Industriegesellschaft ist das Duale System „ein sehr robustes, in sich geschlossenes und vor allem sehr erfolgreiches Konzept.“ Schon seine Breitenwirkung erscheint nahezu konkurrenzlos: So wurden im Jahre 1990 66,5 % der Altersgruppe der 15- bis 30-Jährigen in dualen Ausbildungsgängen qualifiziert; 72 % der Erwerbsbevölkerung verfügen über einen entsprechenden Abschluss (zum Vergleich: 12 % Hochschul- und Fachhochschulabschluss, vgl. Greinert 1997, S. 103 f). Praxisnähe, Kostengünstigkeit, soziale Integrationskraft und persönlichkeitsfördernde Prägewirkungen können als weitere Stärken des dualen Ausbildungssystems angesehen werden.

(2.) Wie im Industrialismus der Dienstleistungssektor, gelten im Dualen System die Dienstleistungsberufe traditionell als Restkategorie, selbst als sie längst die Mehrheit der Beschäftigungsverhältnisse repräsentierten. Die Dienstleistungsökonomie vereinigt eine Vielzahl von Tätigkeitstypen, die – anders als die Produktionsberufe – kaum unter einem einheitlichen Kriterium zu subsumieren sind. Genau betrachtet, wurden diese heterogenen Berufe im Dualen System der Berufsausbildung stets als Fremdkörper behandelt.

(3.) Wie das institutionelle Arrangement des Industrialismus eine „nachhaltige Macht- und Interessenkultur“ – samt zugehöriger Leitbilder und Deutungsmuster – erzeugt hat, so zeigt sich auch das Duale System stark verankert in den Macht- und Interessenstrukturen der dominierenden Gesellschaftsgruppierungen, nämlich der sog. „Sozialpartner“. Arbeitgeberverbände und die Gewerkschaften haben das soziale Handlungsfeld Berufsausbildung in Deutschland praktisch unter sich aufgeteilt. Der Staat sanktioniert seit Jahrzehnten nur noch die zwischen beiden Parteiungen ausgehandelten Kompromisse; der Einfluss anderer gesellschaftlicher Interessengruppen auf das System kann als marginal eingestuft werden (vgl. Greinert 2000).

(4.) Es lässt sich – ähnlich wie zum altvertrauten Modell der Industriegesellschaft – zum Dualen System noch keine attraktive Alternative ausmachen. Weder die modernen Varianten der klassischen europäischen Ausbildungssysteme (Modularisierung, Alternanz) noch die praktizierten Ausbildungsmodelle der Industriegiganten USA und Japan bieten schlüssige Vorbilder für eine Neuorientierung in der beruflichen Bildung (vgl. Greinert 1999). Die komplizierten Patchwork-Lösungen kleinerer europäischer Staaten wie Holland, Dänemark oder Finnland lassen sich zwar prämiieren (wie z. B. von der Bertelsmann-Stiftung), indes nicht kopieren.

Dass das Modell industrieller Arbeitskultur sich inzwischen in bedenklicher Auflösung präsentiert, muss an dieser Stelle nicht besonders belegt werden (vgl. dazu Baethge 2001, S. 32 ff.). Dass dieser Erosionsprozess auch das Duale System der Berufsausbildung erfasst hat, lässt sich ebenso wenig leugnen (vgl. Greinert 2004). Entscheidend im Zusammenhang mit der von uns eingangs aufgeworfenen Problematik des notwendigen Umfangs der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 scheint uns vor allem die Frage, ob dieser Gesetzesakt – in welcher kontingenter Form er auch immer gelingen mag – überhaupt ausreicht, um unser Berufsausbildungssystem wenigstens für absehbare Zeit zu stabilisieren.

Dabei ist eigentlich klar, in welcher Richtung die notwendige Transformation des Dualen Systems zu erfolgen hätte: Nach den Epochen der Funktionalisierung der Berufsausbildung als Instrument sozialer und politischer Integration und als wichtiges Bauelement einer spezifisch deutschen Variante des Industrialismus steht der Umbau zu einer leistungsfähigen berufsorientierten Institution wissensbasierten Lernens nun definitiv auf dem Programm. Natürlich ist auch weiterhin die Beziehung des Dualen Systems zum Beschäftigungssystem zu beachten und laufend zu optimieren, im Zuge der Ausgestaltung einer Informations- bzw. „Wissengesellschaft“ muss jedoch unbedingt seine bislang eher negativ definierte Beziehung zum allgemeinen Bildungssystem ins Zentrum ausbildungspolitischer Bemühungen treten: Die sich in zunehmendem Maße für beide Seiten als systemsprengende Gefahr entwickelnde traditionelle Kluft zwischen dem Allgemeinbildungs- und dem Berufsbildungssektor muß – nach den gescheiterten Versuchen der 70er Jahre – endlich geschlossen werden.

Dass es sich bei dieser Forderung nicht um eine aus abstrakten Überlegungen gewonnene Spekulation handelt, belegen zahlreiche Fakten, die in die ange deutete Entwicklungsrichtung weisen: Seit Jahren zeigt sich unter internationaler Perspektive eine Expansion der schulischen bzw. außerbetrieblichen Berufsbildung zu Lasten der dual organisierten. Sowohl für die Schweiz und Österreich wie für Holland und Dänemark, Länder, die über mehr oder weniger umfangreiche duale Teilsysteme verfügen, lässt sich diese Entwicklung nachweisen. Ursächlich für diese Entwicklung dürfte ohne Zweifel der generelle Trend bei den Berufsprofilen sein, der sich in der Formierung der Informations- bzw. Wissensgesellschaft als Wandel von erfahrungs- zu wissensbasier-

ten Qualifikationen abzeichnet. Industriesoziologische Untersuchungen zeigen, dass insbesondere unter der Bedingung beschleunigter Innovation Betriebe dazu neigen, auf Aufstiegspositionen vorzugsweise Hochschul- und Fachhochschulabsolventen zu beschäftigen, die über entwickelte theoretische und analytische Fähigkeiten verfügen. Die Aufstiegsmöglichkeiten in diese Positionen über Berufs- und Weiterbildung, bislang ein wesentliches Merkmal deutscher Betriebsorganisation, schwinden in zunehmendem Maße (vgl. Baethge 2001).

Die Trendwende zu verstärkt schulisch organisierter Berufsausbildung zeigt sich in der Bundesrepublik sowohl in mittel- bis langfristig rückläufigen bzw. stagnierenden Zahlen bei den Ausbildungsplätzen, in der abnehmenden Zahl ausbildungswilliger Betriebe vor allem aber im wachsenden Volumen der Finanzierung beruflicher Erstausbildung durch die öffentliche Hand. Im Jahre 2000 haben die öffentlichen Haushalte – von Bund, Ländern und der Arbeitsverwaltung – etwa 11 Mrd. Euro für diese Ausbildungsstufe aufgewendet; die Nettokosten der privaten Betriebe für die von ihnen getragene Erstausbildung betrug in diesem Jahr zum Vergleich 14,66 Mrd. Euro (vgl. BWP 2/2003).

4 Zur bildungspolitischen Problematik

Einer beabsichtigten Einbeziehung schulischer Berufsausbildung in einen übergreifenden Gesetzesrahmen stellen sich in der Bundesrepublik nahezu unüberwindliche Schwierigkeiten in den Weg, zentral der traditionelle deutsche Kulturföderalismus und die hartnäckig verteidigte Interessenlage der Arbeitgeberverbände. Schon das Berufsbildungsgesetz von 1969 wurde von den einschränkenden Wirkungen dieser Hemmnisse massiv tangiert und beförderte daher eher die Isolierung als die Integration von schulischer und betrieblicher Berufsausbildung. Die komplizierten Rechtsverhältnisse beim Berufsgrundbildungsjahr zeigen ein weiteres Beispiel schwierigen Zusammenwirkens von Bund und Ländern in Sachen beruflicher Bildung.

Die in der Berufsbildungspolitik dominierenden Sozialpartner besetzen, wie zu erwarten, im Hinblick auf eine gesetzliche Aufwertung der schulischen Berufsausbildung gegensätzliche Positionen. Während die Vorschläge bzw. Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Novellierungsvorhaben des BBiG letztlich auf grundgesetzlich neu definierte Verantwortlichkeiten für die berufliche Bildung hinauslaufen (vgl. „Qualifizierte Ausbildung für alle ...“), wollen im Gegenzug die Arbeitgeberverbände die Anerkennung außerbetrieblicher Berufsausbildung noch weiter eingeschränkt wissen (vgl. BDA: „Eckpunkte ...“; DIHK: „Berufliche Bildung stärken ...“). Die Bundesregierung versucht in dieser Frage in ihren im Februar 2004 veröffentlichten Eckwerten „Reform berufliche Bildung“ (bm.bf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf) eine vermittelnde Position zu beziehen. Ihr Lösungsvorschlag sieht vor, dass Schulabgänger beruflicher Schulen einen Rechtsanspruch auf die Zulassung zur Kammerprüfung erlangen, wenn die zuständige Landesbehörde bestätigt,

dass der entsprechende vollschulische Ausbildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht (vgl. S. 6). Sollte sich diese Regelung gegen den zu erwartenden massiven Widerstand der Arbeitgeberseite durchsetzen lassen, so könnte man in der Tat von einem Fortschritt sprechen.

Um zur Reduzierung der traditionellen Abkoppelung der beruflichen Bildung vom allgemeinen Bildungswesen wenigstens einen bescheidenen Anstoß zu geben, werden die Länder im vorliegenden Eckwerte-Papier dazu aufgefordert, ihre vollzeitschulischen Berufsbildungsangebote – soweit noch nicht geschehen – mit weiterführenden Schulabschlüssen zu verknüpfen. Warum präsentiert die Bundesregierung an dieser Stelle nicht gleich die Forderung nach einem „Berufsabitur“, ohne dessen Installierung der „Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte“ (vgl. S. 13) in der Bundesrepublik eine Angelegenheit von Ausnahmeregelungen bleiben wird? Zudem wäre dieser neue Abschluss ein wirklich konstruktiver Beitrag zur „Internationalisierung“ der deutschen Berufsbildung.

Insgeheim sind die großen und innovativen Betriebe – zumindest gedanklich – längst dabei, sich von dem nur noch als lästig empfundenen einengenden Qualifikationsrahmen des Berufsbildungsgesetzes zu befreien. Eine willkommene Chance bietet dazu die Einführung der international verbreiteten Abschlüsse „Bachelor“ und „Master“ an den deutschen Hochschulen und Fachhochschulen (von der EU beschlossener sog. „Bolognaprozess“). Die offensichtliche Annäherung des Qualifikationsniveaus von High-Tech-Berufen im Dualen System und den entsprechenden Bachelor-Studiengängen an den Fachhochschulen fordert Überlegungen geradezu heraus, für dieses Qualifikationssegment aus verschiedenen Gründen die entsprechenden Fachhochschul-Studiengänge zu präferieren – selbstverständlich in bewährter „dualer“ Organisationsform – mit zwei Lernorten! Die unausbleibliche Folge einer derartigen Entwicklung wäre ein Rücksturz des Dualen Systems auf seine historische Ausgangssituation.

Literatur

- Baethge, Martin: Abschied vom Industrialismus. In: Baethge, Martin/Wilkens, Ingrid (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Opladen 2001, S. 23-44
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe, Reinbek 1980
- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 32 (2003), Heft 2, S. 5-9
- Coelsch, Hans: Deutsche Lehrlingspolitik im Handwerk, Berlin 1910
- Georg, Walter/ Sattel, Ulrike: Arbeitsmarkt, Beschäftigung und Berufsbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 123-141
- Greinert, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen, Hannover etc. 1975

- Greinert, Wolf-Dietrich: Das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung. In: Cremer, Will/Klein, Ansgar (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft, Opladen 1990, S. 401-413
- Greinert, Wolf-Dietrich: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion, 3. Aufl., Stuttgart 1997
- Greinert, Wolf-Dietrich: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion, 3. Aufl., Baden-Baden 1998
- Greinert, Wolf-Dietrich: Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution, Baden-Baden 1999
- Greinert, Wolf-Dietrich: Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung, Baden-Baden 2000
- Greinert, Wolf-Dietrich: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, Baltmannsweiler 2003
- Greinert, Wolf-Dietrich: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung am Ende seiner Entwicklung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100 (2004), 1
- Harney, Klaus/Tenorth, Heinz-Elmar: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 91-113
- Hasfeld, Robert: Berufsausbildung im Großherzogtum Baden. Zur Geschichte des „dualen Systems“, Köln etc. 1996
- Hesse, Hans A.: Das Recht der Bundesrepublik Deutschland, Heidelberg 1984
- Körzel, Randalph: Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik, Frankfurt a.M. 1996
- Konietzka, Dirk: Ausbildung und Beruf, Opladen 1999
- Rinneberg, Karl-Jürgen: Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands, Köln/Wien 1985
- Stratmann, Karl: „Zeit der Gärung und Zersetzung“ Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf, Weinheim 1992
- Winkler, Heinrich August: Mittelstand, Demokratie und Nationalsozialismus, Köln 1972

Antonius Lipsmeier

Die Rezeption des Jena-Plans in der Berufs- und insbesondere in der Berufsschulpädagogik – ein nahezu vergessenes Kapitel(chen) Berufsschulgeschichte

1 Vor bemerkungen

Der Jena-Plan ist in der Berufsschulpädagogik nahezu vergessen; so wird beispielsweise in der zweibändigen Dokumentation zur schulischen Berufsbildung zwischen 1945 und 1982 von Günther (1983) dieses Reformprogramm weder erwähnt noch gar mit einem Text belegt. Als einer der wenigen hat vor einiger Zeit Günter Pätzold an dieses wichtige Programm und an die Impulse, die von ihm ausgegangen sind, erinnert (1990). Doch dazu später.

Der Jena-Plan gilt seit seiner Entwicklung durch Peter Petersen (1884-1952) in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, besonders nach dem Auslaufen des Jenaer Schulversuchs, in pädagogischen Fachkreisen als pädagogisches Meisterstück, das sowohl die erziehungswissenschaftliche Diskussion als auch die praktische Schularbeit wie wohl keine andere pädagogische Idee positiv beeinflusst habe (viele Belege dafür bei Dörschel 1965b, Fußnote 9, S. 283). Josef Dolch ist sogar der Ansicht – und darin pflichten ihm viele bekannte Pädagogen bei – dass der Jena-Plan neben der Arbeitsschulidee zum zentralen pädagogischen Gedankengut des 20. Jahrhunderts zähle (vgl. Dolch 1949, S. 45).

Die Grundidee des Jena-Plans ist eine Gesamtkonzeption neuer Volkserziehung, besonders in der Volksschule, durch freie Schüleraktivierung („selbständig vom ersten Schultage an“; Petersen 1946, S. 42) in lebenswahr zusammenarbeitenden und sich gegenseitig unterstützenden, alters-, begabungsmäßig und auch nach der sozialen Herkunft gemischten Groß- und Kleingruppen, Kreisen und sonstigen Gemeinschaften: „Der Unterricht ist in die Schulgemeinde als eine sich selbst erziehende Gemeinschaft einzuordnen und hat sich stets als das Zweite zu betrachten“ (Petersen 1946, S. 68). Typisch sind weiterhin gesamtunterrichtliche Themen, die aber durch Vermittlung von „Mindestwissen“ (wohl in lehrgangsmäßiger Form) ergänzt werden: „Alles, was nicht zu jenem Mindestwissen gehört, wird erlernt in einem vielseitigen Unterrichtsleben, das restlos alle in einer Gruppe vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Tätigkeit setzt“ (Petersen 1946, S. 94).

In der 5./6. Aufl. dieser Schrift von 1933/34 ist dieser Satz wohl noch ergänzt worden: „... seine Formen mögen denen ... des ‚project‘ ähneln oder gleichen“ (nach Magnor 1976, S. 250). In den späteren Auflagen kommt die Begrifflichkeit „Arbeitsvorhaben“ oder „Projekt“ nicht mehr vor, wohl „Gemeinsamkeit

der Arbeit“ (Petersen 1946, S. 42) oder ähnliches. Ob diese Textstelle aus dem Jahre 1933/34 (oder auch möglicherweise schon in früheren Auflagen) die vielfach anzutreffende Behauptung, der Jena-Plan habe starke Ähnlichkeiten bei der Projektmethode von Dewey und Kilpatrick gemacht (etwa bei Corell 1964, S. 94), geführt hat, mag dahingestellt bleiben, obwohl Berufspädagogen der zweiten Rezeptionsphase gern darauf verweisen, was später noch zu thematisieren ist. Petersen selbst bezieht sich in seiner Grundlegung des Jena-Plans jedenfalls nicht auf diese Autoren, sondern nennt als Quellen seiner Inspiration vielmehr einige Besuche in Landerziehungsheimen seit 1912 (Petersen 1946, S. 7), aber auch die Kunststerziehungs- und die Arbeitsschulbewegung sowie die experimentelle Pädagogik (Petersen 1963, S. 64). Sein gesamtes pädagogisches Ideengut, das ja weit über den Jena-Plan hinausgeht und das hier in seiner Gesamtheit weder zu würdigen noch angesichts von zeitweisen Verstrickungen in den Nationalsozialismus zu kritisieren ist (vgl. z. B. Reiter 1995, S. 214 ff.; Hansen-Schaberg 2002, S. 2 f.), hat sicherlich Bezüge zu den erziehungsphilosophischen und erziehungstheoretischen Positionen von Dewey und Kilpatrick (vgl. Dewey/Kilpatrick 1935), die englischsprachig zur Entstehungszeit des Jena-Plans schon nachlesbar waren. Ob Petersen diese Schriften benutzt hat, kann hier ungeklärt bleiben. Hier geht es vorrangig darum, die Wirkgeschichte des Jena-Plans im berufspädagogischen Denken und Handeln nachzuzeichnen.

2 Der berufspädagogische Gehalt im Opus von Peter Petersen

Wie erwähnt, ist der Jena-Plan primär für das allgemeine Schulwesen, insbesondere die Volksschule, konzipiert worden, und der weitaus überwiegende Teil des Schrifttums von Petersen gehört eindeutig zur allgemeinen Pädagogik. Gleichwohl hat sich Petersen schon früh berufspädagogischen Grundfragen und auch der Berufsschule zugewandt. Schon in seinem grundlegenden Werk von 1924 „Allgemeine Erziehungswissenschaft“, in dem er auch auf sein Spezialwerk „Die vier Hauptaufgaben der neuen Berufsschule“ (1924) hinweist (Petersen 1924, S. 130), das allerdings erst ein Jahr später unter einem leicht modifizierten Titel erschien (Petersen/Zimmermann 1925), beschäftigt er sich mit berufspädagogischen Grundfragen, etwa der seinerzeit sehr aktuellen Frage nach dem bildenden Gehalt der Arbeit, einer zentralen Frage in der Arbeitsschuldiskussion, so bei Kerschensteiner und Gaudig. Petersen fordert (1924, S. 130): „Die Ausbildung des Jugendlichen muß wesentlich auf das gerichtet sein, was ihn menschlich fördert und ihm hilft, aus seinem geistigen Schatze Gegenkräfte gegen die ermattende und abnutzende Tagesarbeit selbständig zu mobilisieren, was ihm hilft, im Abwehrkampfe gegen die Arbeit, die sein Menschtum sonst ersticken müßte“. Und er fragt (1924, S. 140): „Kann sich durch wirtschaftliches Handeln und Denken eine Individualität zur Persönlichkeit entfalten?“ Seine Diagnose und Therapie (1924, S. 151) „Der romantischen Auffassung stellen wir entgegen die harte, aber da-

für lebenswahr: Arbeit ist Lebensnot“. Deswegen soll für die Schule gelten (1924, S. 153): „Die Arbeit soll aus den Bedürfnissen der Kinder selbst hervorzunehmen, heißt bedenken, daß sich diese Bedürfnisse aus zwei Faktoren zusammensetzen, das sind die individualen und die Gemeinschaftsbedürfnisse“.

Was die Berufsschule im besonderen angeht, darüber hat Petersen zusammen mit dem Volkswirt W. Zimmermann publiziert. Dörschel hat das umfassend referiert (Dörschel 1965b, S. 273 f.; ähnlich Thyssen 1954, S. 137 f.). In diesem gemeinsam herausgegebenen Sammelband hat Petersen zwei Beiträge veröffentlicht, von denen aber nur der oben erwähnte Artikel „Die vier Hauptaufgaben ...“ berufs- und berufsschulpädagogisch von besonderer Relevanz ist. Die erste Hauptaufgabe bestehe darin, „sich über das Ziel der neuen Berufserziehung Klarheit zu verschaffen“ (Petersen 1925, S. 136). Das verwundert einigermassen, hatte doch kurz vorher die Reichsschulkonferenz 1920 sich umfassend zu den Zielen der Berufsschule geäußert (vgl. Lipsmeier 1970, S. 857 ff.), und zwar in anspruchsvoller Weise. Da, wo Petersen konkret wird, deckt sich seine Zielvorgabe auch mit der der Reichsschulkonferenz, insbesondere unter dem Aspekt der „beruflichen Tüchtigkeit“: „Ganz ohne Zweifel dieses zuerst: den jungen Menschen alle Kenntnisse und Fertigkeiten und Geschicklichkeiten zu übermitteln, welche sie brauchen, um im Lebenskampfe nicht unter die Räder zu kommen“ (Petersen 1925, S. 143). Die weiteren Formulierungen von Zielaspekten sind recht nebulös: Der Lehrer habe „die in selbsttätiger Arbeit allseitig entfesselten Kräfte so zu binden und zu leiten, daß sich die geistigen Schöpfungen runden“ (ebenda, S. 154). Der Unterricht müsse das „Gemeinschaftsgefühl“ kräftigen, damit aus der Zusammenarbeit der Berufsschullehrer und der Berufsschüler mit den Betrieben, den Eltern und den Jugendverbänden – und das ist dann schon ein erheblicher Unterschied zur allgemeinen Schule – die „Berufsschulgemeinde“ erwachse (ebenda, S. 155 ff.): „Organisatorisch heißt das: aus den heutigen Klassen aufsteigen zu ‚Berufsschulgemeinden‘“ (ebenda, S. 158). Kollegiale Schulleitung und Schülermitverantwortung runden das Bild einer demokratisch verfassten Erziehungsinstitution ab (ebenda, S. 150 und 157 ff.). Petersen sieht die Berufsschule eng verknüpft mit „den obersten Jahrgängen der Volksschule“ (ebenda, S. 159), das ist sicherlich naheliegend, aber auch „in ihren Übergangsmöglichkeiten zu allen Hochschulen und Universitäten“ (ebenda, S. 162), und das ist angesichts der schlichten Verfasstheit dieser Schule in der damaligen Zeit geradezu revolutionär, mehr sogar als die Vorwegnahme der Idee des Zweiten Bildungsweges etwa 30 Jahre später (vgl. Conradsen 1956; Idee von ihm schon vorgedacht 1949/50) und basierend auf der Eltviller Entschliebung vom 5.11.1948 (vgl. Grüner 1983, S. 518).

3 Die erste berufspädagogische Rezeptionsphase in den 40er und 50er Jahren

Der erste, der sich in seiner berufs- und wirtschaftspädagogischen Position relativ breit auf Petersen bezieht, ist wohl Friedrich Feld im Jahre 1928, in dem er sich schon im Vorwort seiner Schrift zur Begründung seines Tuns der Feststellung von Petersen anschließt (Feld 1928, S. III): „Berufsschulpädagogik muß entworfen werden als Sondergebiet der Pädagogik“. In seinen beiden Beiträgen in der von ihm herausgegebenen Schrift des Jahres 1939 bezieht sich Feld im übrigen nicht mehr auf Petersen, was ein Beleg dafür sein könnte, dass die Theorien von Petersen wohl nicht so sehr für eine nationalsozialistische Beugung brauchbar waren (Feld 1939, S. 16 ff. und S. 179 ff.). Ein berufspädagogischer Impuls in Richtung „Jena-Plan“ hätte auch vom Deutschen Berufs- und Fachschultag ausgehen können, der zu Pfingsten des Jahres 1928 in Jena abgehalten worden ist; das Thema wurde jedoch nicht einmal gestreift, auch nicht im Vortrag von G. Kerschensteiner (vgl. Kerschensteiner 1928).

Auch die in den 30 Jahren sich im Entstehen befindliche „Frankfurter Methodik des berufskundlichen Unterrichts in gewerblichen Berufsschulen“ – so der erstmals von Botsch im Jahre 1933 benutzte Titel der zusammen mit Geißler und Wissing herausgegebenen Schriftenreihe für den zweiten Band (Botsch 1933) – nahm keinen Bezug auf Petersen. Wohl kommt schon in der „Gründungsurkunde“, nämlich der Schrift von Geißler aus dem Jahre 1931, etwas zur Reformpädagogik Passendes, nämlich die „Ganzstücke als typische Vertreter jeder Stoffgruppe“, vor (Geißler 1931, S. 10), wobei es sich im Übrigen um älteres berufspädagogisches Gedankengut handelt (vgl. Lipsmeier 1989). Und auch das Prinzip der Schülerelbsttätigkeit, das Geißler schon im Jahre 1911 seiner methodischen Konzeption des Projektionszeichnens zugrunde gelegt hatte (Geißler 1911, S. IV), ist hier anzutreffen (Geißler 1930, S. 28; Botsch 1933, S. 19 f.), doch in der Unterrichtsmethode kennen die Begründer dieser berufsschulspezifischen Konzeptes (das in heutiger Terminologie eher als Didaktik bezeichnet werden müsste) als unterrichtliche Differenzierungsstrategien lediglich den sich wechselseitig ablösenden „Klassen- und Einzelunterricht“ (Geißler 1937, S. 31), der Gruppenunterricht kommt (noch) nicht vor, auch nicht bei Botsch in der zweiten Auflage seiner grundlegenden Schrift (Botsch 1950, S. 20 ff.). Das ist etwas verwunderlich, da sich Botsch schon Ende der 20er Jahre in seiner Abhandlung „Arbeitsschule und Berufsschule“ mit Gedankengut des Jena-Planes beschäftigt hatte, ohne ihn allerdings zu erwähnen; er nimmt jedoch Bezug auf verwandte Ideen, nämlich den Daltonplan (Botsch 1928/29, S. 314). Erst in der zweiten Auflage der Geißlerschen Schrift aus dem Jahr 1952 wird unvermittelt und ohne jedwede Bezugnahme oder Begründung neben dem Klassenunterricht der Gruppenunterricht eingeführt (Geißler 1952, S. 39). Und Wissing, der Mitbegründer der Frankfurter Methodik, plädiert für ein hohes Maß an „Schülereigentätigkeit“ und

fordert angesichts der starken Differenzierung der Schüler, „sowohl Klassen- als auch Einzelunterricht oder Gruppenunterricht im Wechsel durchzuführen“ (Wissing 1951, S. 10). Das alles (Ganzstücke, Schülerselbsttätigkeit, Gruppenunterricht) aber als Beleg einer Verwandtschaft zwischen Frankfurter Methodik und Jena-Plan anzusehen wäre maßlos überinterpretiert; diese Diskussion lag sozusagen in den 40er und 50er Jahren „in der Luft“ (vgl. auch Rothe 1948; Riedel 1958, S. 38 f.).

Dennoch, also trotz der Abstinenz der Frankfurter Methodik, hat sich schon während der NS-Zeit ein Gedankenaustausch zwischen Petersen und der Berufspädagogik angebahnt, und zwar in den Jahren 1942 und 1943 zu Fritz Blättner und Simon Thyssen, der auch umgehend in den Jahren 1943 und 1944 darüber publiziert hat (in: Die Deutsche Berufserziehung; alle Angaben über diese Kontaktaufnahmen und die ersten berufspädagogischen Veröffentlichungen zum Jena-Plan bei Thyssen 1954, S. 184, Fußnote 29). Thyssen begründet auch sein berufspädagogisches Interesse für den Jena-Plan (Thyssen 1954, S. 137 f. und S. 184): „Dies geschah nicht, weil geglaubt wurde, daß hiermit (mit dem Jena-Plan; A.L.) der ‚alleinseligmachende Weg‘ beschritten würde, es geschah auch nicht in der Absicht, den Jena-Plan ohne Änderungen in die Berufsschule zu verpflanzen, sondern weil erkannt worden war, dass endlich Ernst gemacht werden musste mit der Hereinnahme echter Pädagogik in die Berufsschule, wenn diese Schule es mit ihrer Aufgabe der Menschenbildung ernst nimmt“. Das war ja die programmatische berufsschulpädagogische Richtung seit der Vorgabe durch Aloys Fischer: „Humanisierung der Berufsschule“ (1924/26). Man habe, so Thyssen, den Jena-Plan nicht imitiert, sondern sei durch ihn inspiriert worden (ebenda, S. 184). Für eine berufspädagogische Rezeption des Jena-Plans nach 1945 hat Blättner unter Abwägung von Möglichkeiten und Risiken im Jahre 1947 Entscheidendes beigetragen (Blättner 1947, S. 127-133).

Als *Erster* hat wohl Hans Peizker Petersens Gedankengut konkret umgesetzt. Insgesamt sind bislang sieben Umsetzungsbemühungen bekannt (fünf davon werden bei Dörschel 1965b, S. 275 ff. erwähnt), die in ihrer zeitlichen Abfolge, soweit ermittelbar, kurz vorgestellt werden sollen.

Peizker führte seine „Versuche“ zum Jena-Plan in der Berufsschule in den Jahren 1936 bis 1943 in Rostock an der Städtischen Gewerbeschule durch (Peizker 1949, S. 3 und S. 16). Er hat relativ starke Modifikationen am Ursprungskonzept vorgenommen, auf die Dörschel im Detail hingewiesen hat (Dörschel 1965b, S. 275 f.). Peizker stellt sein Konzept, das sich eng an den Jenaplan anlehnt, ausführlich vor (auf rund 90 Seiten). Die Ergebnisse, über die er berichten kann, sind dürftig und bleiben weitgehend im Appellativen und Voluntativen: „Für die Persönlichkeit eines Lehrers“ ist am wichtigsten „seine innere Konstitution, die ihn in den Stand setzt, den Sinn seiner Aufgabe zu erkennen: Seine Gott- und Weltanschauung und das Bild, das er sich vom Menschen gemacht hat“ (S. 91). Sein Entwurf enthalte „noch eine offene Lücke,

die zu schließen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war“, und zwar die „religiöse Unterweisung“ (S. 92).

Die *zweite* Umsetzung erfolgte seit 1940 in einem Schulversuch der Werkberufsschule „Heureka“ (Bartsich 1944, S. 69) der Berufsausbildung des mitteldeutschen Braunkohlebergbaus (vgl. Bartsich 1944; auf diese Umsetzung geht Dörschel nicht ein, Thyssen hingegen erwähnt die entsprechende Schrift; a. a. O., S. 184). Bartsich war auf die Jenaplan-Methode auf dem von Thyssen geleiteten Sonderlehrgang 1938/39 aufmerksam geworden (Bartsich 1944, S. 190). In seiner Kritik an der „alten Berufsschule“, die keine „Theorie für die Praxis“ vermitteln könne, „weil sie durch ihre Betriebs- und Lebensfremdheit nicht weiß, was ihre Schüler in der Praxis brauchen“ (ebenda, S. 193), begeisterte sich der radikale Nationalsozialist Bartsich (siehe Lebenslauf, S. 207-212) in seiner von Petersen betreuten Dissertation für das Gedankengut des Jenaplan. Er sah sich veranlasst, „mit der alten Berufsschule zu brechen und den Jena-Plan allmählich einzuführen. Seit dieser Zeit hat das M.-R. Revier¹ seine Ausbildungserfolge in ungeahntem Maße steigern können“ (ebenda, S. 194). Im Zentrum des pädagogischen Konzepts, das zunächst im dritten Lehrjahr einer Betriebsschlosser-Klasse im Jahr 1940 eingeführt wurde, stand die Gruppenarbeit (ebenda, S. 195), gefolgt im Jahr 1940/41 von einer ersten Klasse der Betriebselektriker (ebenda, S. 196) und ein Jahr später von einer gemeinsamen Klasse der Betriebselektriker für das 1. und 2. Lehrjahr (ebenda, S. 197). Bartsich war der festen Überzeugung, mit seinen unterrichtlichen Reformen die „Forderungen von Heering, Arnhold und Blättner restlos erfüllen zu können. Schließlich kann aber auf diese Weise die Berufsschule auch der wachsenden Entseelung der Arbeit ein beachtliches Gegengewicht entgegensetzen und somit helfen, das von der Industrie so dringend benötigte arbeitsfreudige und verantwortungsbewusste Unterführerkorps zu schaffen“ (ebenda, S. 197).

Thyssen hat sich wohl als *Dritter* an die Umsetzung herangewagt, und zwar an der Hamburger Gewerbeschule in den Jahren 1948 bis 1951 (Thyssen 1962, S. 4), in quasi wissenschaftlicher Vorgehensweise mit „Vorversuch“ und Durchführungsphase (ebenda, S. 12 ff.). Dörschel hat die Spezifik seines Ansatzes herausgestellt (Dörschel 1965b, S. 277), die auch Thyssen selbst zu dem Schluss kommen lässt, dass die Ergebnisse seiner „Forschungsarbeit“ (Dörschel) nicht „für den ganzen Komplex .. Berufsschule“ verallgemeinerbar sind (Thyssen 1962, S. 56). Die konkreten, nachvollziehbaren Ergebnisse (ebenda, S. 52 ff.) sind im Übrigen recht dürftig, fast sogar resignativ: „Die Gruppenarbeit hat nun dazu beigetragen, die berufsschulfreie Zeit von 8 Tagen gut zu überbrücken“ (S. 52). „Als positiv ist ferner anzusehen, dass die Schüler mit dem selbständigen Wissenserwerb vertraut wurden“ (S. 53).

¹ M.-R. Revier: Meuselwitz-Rositzer Revier der Reichswerke Aktiengesellschaft für Erzbergbau und Eisenhütten „Hermann Göring“, Abteilung Braunkohlenwerke Leonhard und Abteilung Braunkohlenwerk Phönix in enger Zusammenarbeit mit der Braunkohle-Benzin-AG (Brabag) in Zeitz (ebenda, S. 3).

Der *vierte* Berufsschulpädagoge, der sich im Unterricht der Methode des Jena-Plans bedient, ist Hermann Kreth an der Städt. Gewerblichen Berufsschule in Hameln. Nachdem er zunächst ein Vortragsmanuskript über den Jena-Plan in der Berufsschule im Jahre 1950 veröffentlicht hatte (Kreth 1950) – wohl der erste einschlägige Artikel nach 1945 in einer berufspädagogischen Zeitschrift –, dokumentierte er 1952, auch mit Bilddokumenten, seine eigenen Bemühungen (Kreth 1952), ohne allerdings darzulegen, wie lange er schon nach dieser Methode unterrichtet und welche Erfahrungen er mit ihr gemacht hat. Seine Darstellung beschränkt sich primär auf den Aspekt der Gruppenarbeit (vgl. auch Dörschel 1965b, S. 276), allerdings mit sehr instruktiven Beispielen aus mehreren Arbeitsrichtungen seiner Berufsschule. In seinem Vortragsmanuskript hatte er allerdings die pädagogischen Prinzipien deutlich herausgearbeitet (Kreth 1950, S. 161):

- „1. Unsere Schüler und Schülerinnen müssen bei der Unterrichtsarbeit innerlich erfaßt und gebildet werden.
2. Sie sollen zu freiem, kritischem Denken und ethischem Handeln geführt werden.
3. Durch Selbstständigkeit (gemeint ist wahrscheinlich Selbsttätigkeit, wie K. es in seiner Schrift von 1952 deutlich herausarbeitet, z. B. S. 16 und S. 39) sollen sie selbständig werden.“

Wie auch schon Peiszker und Thyssen weist Kreth auf die baulichen, ausstattungs- und lehrmittelmäßigen Voraussetzungen hin, die gegeben sein sollten, wenn man sich der Methode des Jena-Plans bedient.

Dadurch, dass Kreth sich in seiner Schrift von 1952 kritisch mit den „heute üblichen Lehrformen“ wie der vortragenden, den fragenden, der fragend-entwickelnden und der fragend-erarbeitenden Lehrform sowie dem Unterrichts- oder Lehrgespräch auseinandersetzte, dass der Lehrer nämlich immer vor einem schwierigen Problem stehe, und zwar der „Hinführung des Jugendlichen auf die Bereitschaft zur Mitarbeit“ (Kreth 1952, S. 27), legte er sich mit den dominanten Methodikern der gewerblichen Berufsausbildung in der damaligen Zeit an, und das waren die Vertreter der Frankfurter Methodik (die aber nicht reagierten) und vor allem Franz Möller. In dessen Unterrichtslehre aus dem Jahr 1950 waren die klassischen Lehrverfahren und Lehrformen breit und ohne Bezugnahme auf den Jena-Plan dargestellt worden (Möller 1950a, S. 40 ff.). Allerdings ging Möller an zwei Stellen auf Petersen ein, und zwar einmal negativ, indem er dessen „Beseitigung jeglichen Lehrplans“ scharf kritisierte (Möller 1950a, S. 14 f.), und einmal positiv, indem er der von Petersen empfohlenen taktvollen Umgangsweise des Lehrers mit Schülerantworten vorbehaltlos zustimme. Doch dann veröffentlicht Möller noch im gleich Jahr einen sehr kritischen Artikel zum Jena-Plan in der Berufsschule, in dem er sich recht ausführlich außer mit Petersen vor allem mit Thyssen, Peiszker und Bartsch auseinandersetzt (Möller 1950b). Zunächst diffamiert er Petersen, indem er ihm politische Anpassungsfähigkeit während der NS-Zeit und in der DDR unterstellt. Sein Gedankengut sei auch nicht neu, sondern entstamme der Reformpädagogik (was Petersen ja auch so sah). Die Gruppenbildung (innere

Differenzierung) sei außerdem in der beruflichen Bildung nichts Neues, aber eine „dauernde Ausrichtung unseres Klassenverbandes nach gruppenmäßiger Differenzierung“ (Möller 1950b, S. 888) lehnte er ab (was ja Petersen im übrigen auch nicht wollte). Mit einer anderen Art von Gruppenbildung, nämlich der branchenübergreifenden Gruppenbildung in gemischt beruflichen Klassen und Sammelklassen, ging Möller (zu Recht, m.E.) scharf ins Gericht. Und auch die Distanz von Petersen zur Lehrplangebundenheit des Unterrichts kritisierte Möller; an der „Verankerung eines ‚notwendigen Mindestwissens‘“ führe kein Weg vorbei (ebenda, S. 889). Besonders hat sich Möller offensichtlich über die „Ablehnung der ‚Methode der alten Berufsschule‘“ durch die „Jenaplananhänger“ geärgert (ebenda); das sei „ein Zeichen pädagogischer Dekadenz“ (ebenda, S. 890). Sein Gesamturteil ist eindeutig: Einiges des Jenaplan gehöre „zu den didaktischen Selbstverständlichkeiten der Berufsschulpädagogik“, die „übrigen Forderungen sind abwegig“ (ebenda, S. 891).

Kreth stellte dann auch in seiner umgehenden Erwiderung einiges richtig (Kreth 1951, S. 160 f.). Er bescheinigte zunächst Möller, dass er in der Berufsschulmethodik einiges zu sagen habe, aber seine Kritik sei unsachlich, von der Wortwahl (Dekadenz etc.) ganz zu schweigen. Kreth reklamierte demgegenüber die Besonderheiten der Jenaplan-Methode und bekannte sich erneut zur berufsschulischen Umsetzbarkeit der Ideen.

Thyssen äußerte später (in der 2. Aufl. seiner Jenaplan-Schrift 1962), dass er sich wegen der Unsachlichkeit der Möllerschen Kritik seinerzeit nicht spontan zu Wort gemeldet habe; die „unsachliche Schreiberei“ eines „verhältnismäßig unbekanntem Berufsschulmann(es)“ biete „keine Diskussionsgrundlage“ (Thyssen 1962, S. 57, Fußnote 12).

Unbeschadet dieser kontrovers geführten Diskussion ging jedoch die Implementation des Gedankengutes der Jenaplan-Methode in die schulische Berufsausbildung an einigen Orten weiter.

Der *fünfte* Versuch, der in der spärlichen berufspädagogischen Aufarbeitung des Jenaplan in der Berufsausbildung bislang völlig übersehen worden ist, stammt aus einem speziellen Bereich, nämlich der Berufsschule eines Mädchenerziehungsheims (vgl. Treute 1951). In der von H. Döpp-Vorwald betreuten und von A. Petzelt mitbegutachteten Dissertation beschäftigt sich die Theologin und Leiterin der Heimberufsschule der Evang. Fürsorge- und Krankenanstalten in Hannover-Kirchrode (S. 154) mit der „Umstellung“ der Berufsschule seit Herbst 1949 nach den Grundsätzen des Jenaplan (S. 46). In der Heimberufsschule werden um 1950 „etwa 250 gefährdete, verwahrloste oder schwererziehbare Jugendliche im Alter von 14-20 Jahren“ betreut, von denen gut die Hälfte berufsschulpflichtig sind (S. 1), weswegen Treute für ihre Einrichtung nicht nur einen „Erziehungsauftrag“ sieht (S. 10 ff.), sondern auch die Notwendigkeit einer „beruflichen Ertüchtigung“ der Mädchen (S. 12 ff.). In der Kritik an der öffentlichen Berufsschule (S. 21 ff.) sieht sie die Notwendigkeit, „ein Unterrichtsleben nach den Grundsätzen von Prof. Dr. Peter Peter-

sen“ zu entfalten, auch mit Bezugnahme auf die ähnlichen Bemühungen von Peiszker (S. 24). Sie setzt sich zwar mit tatsächlichen oder denkbaren Einwänden gegen den Jenaplan auseinander (S. 42 ff.), doch letztlich folgt sie konsequent den Vorgaben von Petersen für die Organisation (S. 46 ff.); Schulgemeinde statt Klassenverband (S. 58 ff.), das „Unterrichtsleben“ (S. 76 ff.) und für die „Arbeitsformen“ (Gruppenarbeit, Kurse, Gesprächskreis, Feiern; S. 86 ff.). Im Rückblick ist sie der festen Überzeugung „neben einer guten Ausbildung echte Bildung“ vermittelt zu haben (S. 121), letztlich sei die Umgestaltung als erzieherischer Erfolg zu bewerten (S. 133).

Die *sechste* Umsetzung ist im Unterschied zur fünften in der Literatur mehrfach erwähnt worden, obwohl nur knapp darüber berichtet worden ist, nämlich der Schulversuch in der landwirtschaftlichen Berufsschule zu Jever (Oldenburg) in der Zeit von April 1952 bis April 1953 (Gerken u. a. 1953, S. 657). Die Initiatoren dieses Schulversuchs, der als ein Beispiel für die von Else Müller-Petersen begründete „Pädagogische Tatsachenforschung“ (1952), einer Variante der empirischen Unterrichtsforschung, angesehen werden kann, haben jedoch von vornherein ihr Projekt auf eine „Teilfrage“ des Jena-Planes, nämlich die Gruppenarbeit, konzentriert (ebenda, S. 656). Die Autoren stellten eine eindeutige Intensivierung der Schüler selbsttätigkeit im Vergleich zu einer konventionell unterrichteten Parallelklasse und eine besondere Adäquatheit der Gruppenarbeit für die Pubertätsphase von Jugendlichen fest; der Jena-Plan sei besonders für Berufskunde und Sozialkunde geeignet und sei ein erfolgreiches Verfahren der Wissensübermittlung (ebenda, S. 667 f.; vgl. auch Dörschel 1965b, S. 277). Dolch sprach gar von einem unerwarteten „Bewährungsbeweis“, der in Jever erbracht worden sei (Dolch 1954, S. 211); das ist wohl leicht überzogen angesichts der didaktisch-methodischen Limitiertheit des Schulversuchs in Jever.

Der *siebte* Versuch stammt aus dem kaufmännischen Berufsschulwesen (vgl. auch Dörschel 1965b, S. 277 f.), und zwar durchgeführt von Starrmann (1954) an der Berufsschule in Bad Nauheim. Das „Experiment“ war auf fünf Klassen der Mittelstufe beschränkt (Starrmann 1954, S. 90). In Anlehnung an Petersens Jenaplan, aber auch an die seines Erachtens ähnlichen aktivitätspädagogischen Konzeptionen des Dalton- und des Winnetkaplans (ebenda, S. 87) führte Starrmann Gruppenunterricht in den fünf Klassen ein, motiviert vor allem durch Petersens Kritik an der „Entpersönlichung und Entseelung des Arbeitsbegriffs“, was „einen mechanistischen Unterrichtsbetrieb zur Norm werden ließ“ (S. 87). Gleichwohl war Starrmann Realist genug zu erkennen, dass die „Übertragbarkeit eines der Pläne nach Form und Inhalt auf die heutige Berufsschule ... eine Illusion“ sei, da diese Pläne für die allgemein bildenden Schulen entwickelt worden seien. Aber „den wesenhaften Grundzug des Experiments, die Verbindung von Individualitätspflege und Sachgebundenheit mit einer möglichst weitgehenden sozialen Normierung der Gesamthaltung der Unterrichtsarbeit“ (S. 90), habe er sowohl „in den fachlich-beruflichen Kernfächern“ als auch „in der Sozialkunde“ realisiert (S. 96 ff.) und mit dem zu-

meist nach drei Schwierigkeitsstufen differenzierten und mit Zeitvorgaben versehenen Unterrichtsstoff (S. 91) durch Gruppenarbeit auch die Ziele erreicht, auch wenn nach nur einem Schuljahr es unmöglich sei, „einwandfreie Ergebnisse vorzulegen“ (S. 99).

Das sind, soweit bislang ermittelt, die Schul- und Unterrichtsversuche zur Implementation der (angepassten) Jenaplan-Methode in das berufliche Schulwesen, jedenfalls diejenigen, über die berichtet worden ist. Alle Versuche endeten offensichtlich nach einigen wenigen Jahren. Ob es längerfristige Wirkungen zumindest an den jeweiligen Orten gegeben hat, ist nicht bekannt.

Eine Ursache für diese relativ bescheidene Wirkgeschichte ist sicherlich darin zu sehen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dieser Zeit, also der 50er und 60er Jahre, die Jenaplan-Methode allenfalls beiläufig, wenn auch überwiegend wohlwollend, zur Kenntnis nahm. Aus der Fülle der Belegmöglichkeiten sei auf Blättner (1958, S. 127 f.), Wefelmeyer/Wefelmeyer (1959, S. 261), Schlieper (1963, S. 43 f.) und Dörschel (1965a, bes. S. 91 ff., S. 99 ff. und S. 137 f.) hingewiesen. In den beiden Berufsschulhandbüchern dieser Zeit (Blättner u. a. 1960; Löbner u. a. 1963) wird der Jena-Plan nur am Rande erwähnt. Monsheimer beschäftigt sich allerdings ausführlich mit dem Jena-Plan (1956, S. 263 ff.), und zwar recht kritisch. Er nimmt die Versuche von Peiszker, Thyssen, Gerken (u. a.) und Starrmann zur Kenntnis, und zwar zunächst einmal einigermaßen wohlwollend, bevor er dann aber zur Generalabrechnung übergeht. Sein Hauptvorwurf lautet, dass der Jena-Plan dem Lehrplan nur eine „Zweitrangigkeit“ beimesse (Monsheimer 1956, S. 264), und das sei für Berufsschulvertreter „geradezu unerträglich“ (ebenda, S. 265). Das „Dilemma zwischen Unterrichtssache und erzieherischer Aufgabe“ führe „in der letzten Konsequenz zu einem so völligen Umsturz aller bisherigen Zielsetzungen ... dass dem Berufsschulwesen in der gegenwärtigen Krise viel mehr Schaden als Nutzen entstehen kann, ganz abgesehen von der Tatsache, dass die pädagogischen Zielsetzungen des originären Jena-Plans heute mit Recht noch viel zu sehr umstritten sind. Die Jena-Plan-Berufsschulversuche sind, man möchte sagen: glücklicherweise, bei Modifikationen einer Gruppen- oder Gemeinschaftsarbeit nach der Organisationsform dieses Planes stehengeblieben“ (Monsheimer 1956, S. 265).

Dörschel hat die Ursachen für die bescheiden gebliebenen Wirkungen des Jena-Plans in der ersten Rezeptionsphase treffend herausgestellt (Dörschel 1965b, S. 278 f.): „Die vocative Berufsidee zerbrach in den Industrialisierungstürmen des neunzehnten Jahrhunderts. ... So zeigten sich die Verfalls- und Umbauvorgänge im Berufsdenken und in den Sozialformen gemeinschaftlicher Sinngebung nach dem verlorenen ersten Weltkrieg besonders krass. ... Die pädagogischen Reformbewegungen der ersten drei Jahrzehnte dieses Jahrhunderts, im besonderen die Renaissance der vocativen Berufsidee in der allgemeinen Berufsschule und der Erweckungsruf der pädagogischen Gemeinschaftsidee in der Lebensgemeinschaftsschule sind nur aus der geistig-seelischen Resonanzempfänglichkeit jener Jahre für das Humane verständlich.

Seitdem kann zunehmend eine Einschränkung des lebendigen pädagogischen Reformwillens auf allenfalls rational-organisatorische Entwürfe beobachtet werden“.

Dass Dörschel mit dieser Analyse richtig lag, zeigt die zweite Rezeptionsphase eines rationalen, entmythologisierten Jena-Plans, sofern man überhaupt noch davon sprechen kann, in den 70er und 80er Jahren; die „starke Mythisierung Petersens“ geht vor allem auf die Gedenkrede von Mieskes in der Aula der Friedrich-Schiller-Universität in Jena im Jahre 1952 zurück (vgl. Rülcker 2002, S. 140). Die zweite Rezeptionsphase (vgl. auch Rülcker 2002, S. 143 ff.) hatte Dörschel schon eingeleitet, als er im Anschluss an seine Analysen feststellte (1965b, S. 281): „Nach dem gegenwärtigen Organisationsstand des beruflichen Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland sind eine Reihe von Forderungen des Jena-Plans unerfüllbar“. Ich würde ergänzen: Nicht nur angesichts des Organisationsstandes, sondern besonders im Hinblick auf die technologisch-arbeitsorganisatorischen Wandlungen und deren Implikationen für die Didaktik und Methodik der Berufsschule, von den Veränderungen in der Schülerschaft (Alter, schulische Vorbildung etc.) ganz zu schweigen.

4 Die zweite (vage) berufspädagogische Rezeptionsphase in den 70er und 80er Jahren

Als in den 70er und 80er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts die Curriculum-euphorie abebbte und mehr und mehr sich die Auffassung durchsetzte, dass Verbesserungen in Lehr-Lernprozessen ganz wesentlich von der didaktisch-methodischen Konfiguration dieser Prozesse abhängig seien, bekamen Ideen und Erfahrungen aus der reformpädagogischen Phase wie Schülerselbsttätigkeit, Gruppenunterricht, Projektarbeit, Ganzheitlichkeit und erfahrungsgeleitetes Lernen einen neuen Stellenwert. In dieser Phase der inneren Schulreform bekam der Jena-Plan in vielen Bildungsbereichen eine neue Chance (vgl. Rülcker 2002, S. 144 ff.). Die stärker in der Theorie als in der Praxis sich vollziehende Abkehr von der lehrer- bzw. ausbilderzentrierten Vermittlung in der schulischen und in der betrieblichen Berufsausbildung und die Hinwendung zum reformpädagogischen Gedankengut geschah häufig mit Bezugnahme auf die (vermeintlichen) Ideenlieferanten Dewey und Kilpatrick sowie Petersen (vgl. Schwichtenberg 1988, S. 127; Pätzold 1990, S. 205 und S. 216 f.; Saum/Kröll 1985, S. 43; Bonz 1999, S. 120; Corell 1964, S. 94; Schelten 2002). Abgesehen davon, dass Kilpatricks Projektkonzept stärker auf der Lernpsychologie von Thorndike denn auf der Erziehungsphilosophie von Dewey basiert und dass die Projektidee außerdem schon vor Kilpatrick lange im amerikanischen Erziehungswesen vorgedacht worden war (vgl. Knoll 1994, S. 13 ff. und S. 19 f.), ist ja auch die Beziehung zwischen dem Projektkonzept und dem Jena-Plan, wie eingangs schon erwähnt, sehr fragil. Eine differenzierte und vor allem belegende Bezugnahme auf die Jenaplan-Methode erfolgt in

dieser zweiten Rezeptionsphase über die erwähnten vagen Andeutungen hinaus nicht, weswegen eigentlich nicht von einer Rezeptionsphase im engeren Sinne gesprochen werden kann. Die Ablösung der tradierten Lehrgangsmethode in der beruflichen Bildung (vgl. Ploghaus 2003) durch „projektförmige Lehrsysteme“ (Wiemann 2002, S. 135 ff.) geschah auch unter starker Betonung lernpsychologischer Aspekte, vor allem durch die Betonung der Selbststeuerung von Lernprozessen für die Förderung von Motivation und Effizienz (Nachhaltigkeit), wie in vielen Studien und Modellversuchen dieser Zeit herausgestellt worden ist (vgl. Wiemann 1974, S. 164; Fischer u. a. 1982, S. 22 ff.; Kröll u. a. 1984, S. 9 ff.), das Projekt war zum Vehikel zur Erreichung dieser Ziele gemacht worden (vgl. Fischer u. a. 1982, S. 117 ff.; Koch u. a. 1983, S. 7 ff.; Schmidt-Hackenberg 1990, S. 10 ff.). Für eine realistische Einschätzung der aktuellen Bedeutung der Projektmethode in der betrieblichen Berufsausbildung (neuere empirische Untersuchungen fehlen) wäre zu bedenken, dass die Phase der Methodeneuphorie im Wesentlichen auf Großbetriebe beschränkt war. Und im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule dominiert nach einer neueren Untersuchung von Pätzold und Mitarbeitern „weitgehend lehrerzentrierter Frontalunterricht“ (Pätzold u. a. 2003, S. 128). Das Gedankengut des Jena-Plans ist wohl – zum indet für weiterführende Schulen, weniger vielleicht für Grundschulen – vergessen; in einer Broschüre der Universität Rostock von 1997 wurden allerdings etwa 230 Schulen vorgestellt, die einen oder mehrere Aspekte des Jenaplans realisieren (vgl. Hansen-Schaberg/Schonig 2002, S. 173). Ob für die Zurückhaltung von Schulen des Sekundarbereichs II, wie die Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik vermutet, „das starre Festhalten an der Organisationsform der Jahrgangsklasse“ verantwortlich gemacht werden kann (Hansen-Schaberg/Schonig 2002, S. 267), könnte mit Hinblick auf die Wirkgeschichte dieser Idee an beruflichen Schulen wohl bestätigt werden; die für die Jena-Plan-Pädagogik konstitutive Idee der „Berufsschulgemeinde“ hat sich in der ersten Rezeptionsphase allenfalls erproben lassen, in der zweiten Rezeptionsphase spielte diese Idee schon keine Rolle mehr.

Literatur

- Bartsch, Georg: Die Berufserziehung und die Nachwuchsfrage im mitteldeutschen Braunkohlenbergbau im Lichte der neuen Erziehungswissenschaft und Jugendkunde dargestellt unter besonderer Berücksichtigung des M.-R. Reviere. Phil. Diss. Uni Jena, Thüringen 1944
- Berufspädagogische Zeitschrift: Schwerpunktheft „Jena-Plan und Berufsschule“. 2 (1953), 8
- Blättner, Fritz/Kiehn, Ludwig/Monsheimer, Otto/Thyssen, Simon (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg 1960
- Blättner, Fritz: Menschenbildung und Beruf. Grundlinien einer Berufsschuldidaktik. Hamburg 1947
- Blättner, Fritz: Pädagogik der Berufsschule. Heidelberg 1958

- Bonz, Bernhard. Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1999
- Botsch, Richard: Arbeitsschule und Berufsschule. In: Die kleine Berufsschule, 2 (1928/29), 11, S. 313-317
- Botsch, Richard: Methodik des Unterrichts in Fachkunde für Maschinenbauer. Langensalza/Berlin/Leipzig 1933
- Botsch, Richard: Methodik des Unterrichts in Fachkunde für Maschinenbauer. 2. Aufl., Weinheim 1950
- Conradsen, Bruno: Der zweite Bildungsweg. In: Die berufsbildende Schule, 8 (1956), 12, S. 757-765
- Conradsen, Bruno: Wo stehen wir in der Reform des berufsbildenden Schulwesens? In: Die berufsbildende Schule, 1 (1949/50), 2, S. 33-40 und 3, S. 72-80
- Corell, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik. in: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Heidelberg 1994
- Dewey, John/Kilpatrick, William Heard: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935
- Dolch, Josef: Der Jenaplan in der Berufsschularbeit. In: Berufspädagogische Zeitschrift, 3 (1954), 12, S. 211-214
- Dolch, Josef: Zum Jenaplan – Hauptwerke und Grundgedanken. In: Berufserziehung, 1 (1949), 2, 45-47
- Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Berlin/Frankfurt 1965 (1965a)
- Dörschel, Alfons: Jenaplan-Methode und berufliches Schulwesen. In: Mieskes, Hans (Hrsg.): Jenaplan. Anruf und Antwort. Oberursel 1965, S. 271-284 (1965b)
- Feld, Friedrich (Hrsg.): Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft. Einführende Übersicht über die wirtschaftspädagogischen Hauptprobleme in Theorie und Praxis. Stuttgart/Berlin 1939
- Feld, Friedrich: Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza 1928
- Fischer, Aloys: Die Humanisierung der Berufsschule (1924/26). In: Kreitmair, Karl (Hrsg.): Leben und Werk. Bd. 2, München o. J. (1950), S. 315-384
- Fischer, Hans-Peter u. a.: Projektorientierte Fachbildung im Berufsfeld Metall. Berlin 1982
- Geißler, Ludwig: Das Projektionszeichnen in der Handwerkerschule (Lehrlings- und Gehilfenschule) als erste Stufe des Fachzeichnens. Leipzig o. J. (1911)
- Geißler, Ludwig: Methodik des gewerblichen Zeichnens in der Berufsschule. Grundsätzliches zur Gestaltung des Zeichenunterrichts in der Berufsschule. Berlin/Leipzig 1931
- Geißler, Ludwig: Methodik des Zeichenunterrichts der schmückenden Berufe in der gewerblichen Berufsschule. Langensalza/Berlin/Leipzig 1937
- Geißler, Ludwig: Methodik des Zeichenunterrichts der schmückenden Berufe in der gewerblichen Berufsschule. 2. Aufl., Weinheim 1952
- Gerken, Julius/Hudde, W./Christensen, A.W.: Gruppenarbeit in der landwirtschaftlichen Berufsschule. Darstellung und Auswertung eines Schulversuchs. In: Bildung und Erziehung, 6 (1953), 1/2, S. 654-668
- Grüner, Gustav (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945 bis 1982. Köln/Wien 1983 (2 Bde)
- Hansen-Schaberg, Inge: Zum Umgang mit der Widersprüchlichkeit Peter Petersens und seiner Pädagogik. In: Hansen-Schaberg, Inge und Schonig, Bruno (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik. Hohengehren 2002, S. 1-10

- Kerschensteiner, Georg : Der Ausbau der Berufsschule im deutschen Bildungswesen. In: Trier, Wilhelm (Hrsg.): Deutscher Berufs- und Fachschultag Jena, Pfingsten 1928. Langensalza o. J. (1928), S. 33-44
- Knoll, Michael: Das „russische System“, „Slöjd“ und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90 (1994), 1, S. 5-25
- Koch, Johannes u. a.: Das Lehr-/Lernsystem Hobbymaschine. Ergebnisse des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines lernzielorientierten Diagnose- und Stützsyste- ms“. Berlin 1983
- Kreth, Hermann: Der Jenaplan in der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 2 (1950), H. 4, S. 160-171
- Kreth, Hermann: Eignet sich der Jenaplan für die Berufsschule? In: Die berufsbildende Schule, 3 (1951), 4, S. 160 f.
- Kreth, Hermann: Unterricht durch Schüler selbsttätigkeit an berufsbildenden Schulen. Voraussetzungen und Beispiele nach dem Vorbild des Jenaplanes. Alfeld 1952
- Kröll, Werner u. a.: Mehr Selbständigkeit und Teamarbeit in der Berufsbildung. Selbststeuerung von Lernprozessen in der Ausbildungspraxis der Ford-Werke AG. Berlin/Bonn 1984
- Lipsmeier, Antonius: Die Berufsschulforderungen der Reichsschulkonferenz von 1920. Ein Programm in fünfzig Jahren Berufsschulgeschichte. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66 (1970), 11, S. 857-874
- Lipsmeier, Antonius: Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85 (1989), 2, S. 137-151
- Löbner, Walther/Pfeiffer, Anton/Schmitz, Erich/Schrader, Heinrich (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963 (Winklers Verlag)
- Magnor, Manfred: Die Projektmethode: Ein Ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen Ansätze John Deweys und William Heard Kilpatrick. Phil. Diss. Osnabrück 1976
- Möller, Franz: Unterrichtslehre für Berufsschulen. Braunschweig 1950 (1950a)
- Möller, Franz: Eignet sich der Jenaplan für die Berufsschule? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 46 (1950), 12, S. 885-891 (1950b)
- Monsheimer, Otto: Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Berufsschulen. Weinheim o. J. (1956)
- Müller-Petersen, Else: Kleine Anleitung zur pädagogischen Tatsachenforschung und ihrer Verwendung. Marburg 1952
- Pätzold, Günter/Wingels, Judith/Klusmeyer, Jens: Methoden im berufsbezogenen Unterricht – Einsatzhäufigkeit, Bedingungen und Perspektiven. In: Clement, Ute/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Stuttgart 2003, S. 117-131
- Pätzold, Günter: Projektorientierung in der beruflichen Bildung – Anspruch auf ‚Ganzheitlichkeit‘ des Lehrens und Lernens im Dualen System. In: Harney, Klaus und Pätzold, Günter (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt 1990, S. 199-222
- Peizker, Hans: Berufsschule und Jena-Plan. München o. J. (1949) (Bayerischer Schulbuchverlag; im Vorwort lautet die Schreibweise des Namens Peißker)
- Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin/Leipzig 1924
- Petersen, Peter: Der Kleine Jena-Plan. 9./12. Aufl., Berlin/Leipzig 1946 (Erstauflage 1927)
- Petersen, Peter: Der Ursprung der Pädagogik (II. Teil der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“). Berlin/Leipzig 1931

- Petersen, Peter: Der Kleine Jena-Plan. Lizenzausgabe, Braunschweig 1963
- Petersen, Peter/Zimmermann, Waldemar (Hrsg.): Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik. Jena 1925
- Petersen, Peter: Die vier Hauptaufgaben des neuen Berufsschulwesens. In: Petersen, Peter/Zimmermann, Waldemar (Hrsg.): a. a. O., S. 134-163
- Ploghaus, Günter: Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung. Bielefeld/Bonn 2003
- Reiter, Hein: Der Reformpädagoge Peter Petersen (1884-1952). Zur Durchsetzung seiner Schul- und Lehrerbildungskonzeption in den zwanziger und dreißiger Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41 (1995), 2, S. 205-223
- Riedel, Johannes: Arbeitsunterweisung (1951). 4. Aufl., München 1958
- Rothe, Friedrich: Möglichkeiten und Grenzen der Konzentration im Unterricht der gewerblichen Berufsschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 44 (1948), 10, S. 622-633
- Rülcker, Tobias: Zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Peter Petersen und seinem Werk. In: Jenaplan-Pädagogik, hrsg. von Hansen-Schaberg und Schonig. Hohengehren 2002, S. 131-165
- Saum, Karlutz/Kröll, Werner: Neue Modelle projektorientierter Ausbildung von Selbstlernprozessen. In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Zukunftsaufgaben in der beruflichen Bildung, hrsg. vom Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. Köln 1985, S. 43-46
- Schelten, Andreas: Bezüge zwischen handlungsorientiertem Unterricht und Reformpädagogik. In: akzente (TU München), 10/02
- Schlieper, Friedrich: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg 1963
- Schmidt-Hackenberg, Brigitte u. a.: Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Ausbildung – Ergebnisse aus Modellversuchen. Berlin/Bonn 1990
- Schwichtenberg, Ulrich: Projekte in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Friede, Christian (Hrsg.): Neue Wege der betrieblichen Ausbildung. Heidelberg 1988, S. 117-132
- Starrmann, Peter: Aktivitätspädagogische Unterrichtsversuche an einer kaufmännischen Berufsschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 50 (1954), 2, S. 86-99
- Thyssen, Simon: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen 1954
- Thyssen, Simon: Drei Jahre Berufsschulunterricht nach dem Jena-Plan: Ein Bericht. 2. Aufl., Hamburg 1962 (Verlag der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens) (1. Aufl. 1952)
- Treute, Elisabeth: Die Umgestaltung der Berufsschule eines Mädchenerziehungsheimes nach den Grundsätzen des Jena-Planes. Phil. Diss. Uni Münster, 15.12.1951
- Wefelmeyer, Robert/Wefelmeyer, Hermann: Lexikon der Berufsausbildung und Berufserziehung. Wiesbaden 1959
- Wiemann, Günter: Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation. Bielefeld/Bonn 2002
- Wiemann, Günter: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall). Hannover 1974
- Wissing, Jürgen: Betrachtungen zur Methodik des werkkundlichen Unterrichts in Berufsschulklassen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 47 (1951), 1, S. 3-16

Rolf Seubert

Berufspädagogisch-historische Forschung: Wozu eigentlich?

Die nachfolgenden Überlegungen gelten dem seit Jahren schwelenden Dissens über die Bedeutsamkeit historischen Wissens in Forschung und Lehre im Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der fehlenden Diskussionskultur über diesen Gegenstand. Sie stellen ein nachdrückliches Plädoyer dar für die Beachtung der historischen Dimension gegenwärtiger Auseinandersetzungen im Feld der Berufsausbildung, ohne die wir nur schwer deren Entwicklungsrichtung begreifen werden. Ich widme sie Günter Pätzold, mit dem mich das generelle Interesse an einer historischen Fundierung des eigenen Fachs verbindet.

Zunächst sei einmal die eigene Sichtweise auf Hintergründe und Entstehungsursachen des fachinternen Dissenses skizziert: Im Jahr 1987 regte Karlwilhelm Stratmann zu einer Tagung in Berlin zur „Geschichte der industriellen Berufsausbildung“ an. Diese gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführte Veranstaltung war der Startschuss für ein weit größeres Vorhaben. Die dort öffentlich artikulierten Forschungslücken führten zur Gründung des „Berufspädagogisch-historischen Kongresses“. Seine Initiatoren setzten sich zum Ziel, durch thematisch festgelegte Tagungen im zweijährigen Rhythmus die Lücken des historischen Wissens um den Zusammenhang von technisch-ökonomischem Wandel und der Institutionalisierung der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung zu schließen bzw. das bereits vorhandene berufspädagogische Wissen unter Bezug auf neuere methodische Ansätze der Wirtschafts- und Sozialgeschichte einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Im Kontext der wissenschaftlichen Erträge der beiden ersten Kongresse¹ dürfte in Stratmann der Plan gereift sein, deren Teilergebnisse und die eigenen historischen Vorarbeiten zusammenzufassen und so den Mangel an einer Gesamtdarstellung der Geschichte der Berufsausbildung zu beseitigen. Das Vorhaben, 1990 angekündigt in einer Denkschrift zur Berufsbildungsforschung,² führte wenig später zu einem ersten Antrag Stratmanns an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

¹ Als Band 1 gilt: Wolf-Dietrich Greinert/Georg Hanf (Red.)/Hermann Schmidt/Karlwilhelm Stratmann (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 6). Berlin 1987; Ingrid B.-Lisop/Wolf-Dietrich Greinert/Karlwilhelm Stratmann (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongress (Tagungen und Expertengespräche, Heft 7). Berlin und Bonn 1990.

² Deutsche Forschungsgemeinschaft – Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik – Denkschrift. Weinheim 1990.

Bereits 1993 erschien der erste Band Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft.³ Er umfasst den Zeitraum von 1648 bis zum Zusammenbruch des Kaiserreichs 1806. Weitere vier Bände sollten die Zeiträume von 1806 bis 1878, von 1878 bis 1918, von 1918 bis 1945 und schließlich von 1945 bis zur deutschen Einigung umfassen. Im Jahr 1996 erfolgte ein zweiter DFG-Antrag mit dieser EPOCHENGliederung, in dem nun auch die Bearbeiter der weiteren Bände benannt wurden. Dieser Antrag wurde mit der Maßgabe bewilligt, dass die Folgeanträge einem jeweils eigenen Genehmigungsverfahren unterzogen würden.

Eine solch umfassende Gesamtdarstellung zur Geschichte der Berufsausbildung war bisher nur ansatzweise vorhanden. Sie sollte die vielbändige Reihe Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, ebenfalls initiiert von Karlwilhelm Stratmann, um eine wissenschaftliche Ausarbeitung ergänzen. Als Stratmann 1997 starb, hinterließ er ein beachtliches, aber nicht abgeschlossenes Werk und als Mentor historischer Forschung eine kaum zu schließende Lücke: Seither zeigte sich kein Hochschullehrer bereit, die erwähnten Kongresse als Plattform des berufspädagogisch-historischen Diskurses fortzuführen.

Die Verantwortung für das von Stratmann bis dahin weitgehend allein vorangetriebene Großprojekt ging auf Günter Pätzold über, der 1998 zwei Fortführungsanträge stellte über die Entwicklung der Berufsausbildung bis zum Ende des Kaiserreichs. Zwar konnte inzwischen Band 2 erscheinen, an dessen Ausarbeitung Stratmann bis zu seinem Tode mitwirkte.⁴ Aber die weiteren Bände befinden sich noch in unterschiedlichen Stadien der Fertigstellung. Und ob das gesamte Projekt angesichts der Sparpolitik der DFG je fertig gestellt werden wird, ist mehr als ungewiss.

Welches Motiv neben dem rastlosen Willen, das eigene Lebenswerk mit einem krönenden Abschluss zu komplettieren, könnte Stratmann zu einem solchen Vorhaben angetrieben haben? Ganz sicher spielt neben diesem Aspekt eine wichtige Rolle, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den 1980er Jahren in der Einschätzung der Bedeutung historischer Forschung tief gespalten war. Es gab keinen allgemeinen Konsens, sie als zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehörend anzuerkennen. Die vor allem bei Stratmann ausgeprägte Einsicht, dass die Geschichte des eigenen Fachs wie auch die ihres Gegenstands eine *conditio sine qua non* sei, damit das Fach gleichwertig neben der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bestehen könne, teilte nur eine Minorität der Lehrstuhlvertreter. Maß-

³ Karlwilhelm Stratmann: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Bd. 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). Frankfurt am Main 1993.

⁴ Karlwilhelm Stratmann/Günter Pätzold/Manfred Wahle: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Bd. 2: Vom Ende der ständischen Epoche bis zum Beginn der Hochindustrialisierung (1806–1878). Frankfurt am Main 2003.

gebliche Fachvertreter polemisierten noch 1997 ganz offen gegen die historische Forschung: „Der Kampf um die Anteile an der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung“ sei nicht mit „historischer Bildungsforschung“, sondern nur mit „didaktischer Expertise“ zu bestehen. Offen wurde da mit einer kaum in Gang gekommenen Forschungsrichtung abgerechnet: Die „Betonung der Wichtigkeit einer historischen Forschung“ sei „ein beredtes Beispiel für die hiermit verknüpfte Hilflosigkeit, systematisch ein didaktisches Expertentum zu entwickeln“⁵. Mit dieser offenen Abwehr steht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur innerhalb der Erziehungswissenschaft – sofern sie sich überhaupt ihr zurechnet – isoliert da. Ein so einseitiges, auf einen engen Begriff von Wirtschaft und ihrer Didaktik reduziertes Fachverständnis setzt sich dem Verdacht der Verdrängung historischer Entstehungszusammenhänge aus. Es ignoriert auch, dass die nach 1945 führenden Wirtschaftspädagogen relativ bruchlos und in enger Anlehnung an ihr bis dahin entwickeltes „organisches“ Staats- und Wirtschaftsverständnis den engen Zusammenhang von Wirtschaft und (Berufs-)Erziehung weiterentwickelten.⁶ Friedrich Schlieper brachte sein einseitig funktionales Berufserziehungskonzept, in dessen didaktischem Zentrum das berufliche Können und Wissen, aber auch Dienst-, Opfer- und Einsatzbereitschaft für die Betriebs- wie auch die Volksgemeinschaft standen, auf die für seine Generation typische überzeitliche Formel: „Zucht haben heißt wollen, wie man soll.“⁷ Offener kann die Unterwerfung des Subjekts unter jedweden politischen und wirtschaftlichen Zweck kaum ausgedrückt werden.

In diesem antiliberalen, die Autonomie des Erziehungssubjekts leugnenden Topos zeigt sich ein uneingestandenes Kontinuitätsproblem der Theoriebildung, dem die gegenwärtige Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht ausweichen sollte: Bereits in den späten 1920er Jahren lehnte sich die zweite Generation⁸ ihrer Träger bei der Ausformung der Berufsbildungstheorie eng an Erziehungsvorstellungen und -leitbilder führender konservativer Wirtschaftskreise an, die nachher relativ bruchlos mit der Volksgemeinschaftsideologie des Nationalsozialismus verschmolzen wurden. Und mit der Verdrängung dieser politischen Ausrichtung wirtschaftspädagogischen Denkens soll zugleich vergessen werden, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik erst im Gefolge der Berufspropaganda der Nationalsozialisten („Jeder Deutsche ein hochwertiger Facharbeiter“) breit hatte etablieren können. Und da sich alle ihre Professoren mehr oder weniger intensiv in den Aufbau des NS-Staats ver-

⁵ Noch 1997 schrieben die beiden Hauptkontrahenten Stratmanns, Frank Achtenhagen und Klaus Beck, in dem Aufsatz, Welchen Standards sollte eine Ausbildung von Berufsschullehrern genügen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 93 (1997), S. 535-538, hier S. 537.

⁶ So z. B. Karl Abraham: Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung (2. überarb. Aufl.). Heidelberg 1966; Walther Löbner: Wirtschaft und Erziehung. Langensalza/Berlin/Leipzig 1935; Friedrich Schlieper: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg i. Br. 1963.

⁷ Rolf Seubert: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim und Basel 1977.

⁸ Zum Generationenbegriff vgl. Otto Monsheim: Drei Generationen Berufsschularbeit. Weinheim o. J. (1955).

strickt hatten, zeigten sie sich, nach 1945 kaum entnazifiziert, verständlicherweise historisch desinteressiert.⁹ Eine geschichtliche Rückbesinnung auf die eigene Mitwirkung am Aufbau des Nationalsozialismus und seinem „völkischen“ Erziehungsleitbild war verständlicherweise verpönt. Man gab sich lieber gegenwartsbezogen, bevorzugte die pragmatisch-konstruktive Mitarbeit am restaurativen Neubeginn durch „didaktisches Expertentum“. Aber bedurfte dieses „Expertentum“, wie das Beispiel Schlieper zeigt, keiner gründlichen Revision des Leitbilds von Erziehung und Sozialisation vor dem Hintergrund der kurz vorher noch gültigen Unterwerfungspädagogik? Und wann hätte nach 1945 die Wirtschaftspädagogik diese Begründungsarbeit geleistet?

Der ungelöste interne Wissenschaftsstreit ist die eine Seite des hartnäckigen Einsatzes Stratmanns für eine historische Vergewisserung. Die andere ist gesellschaftlicher Natur. Ihr Motiv dürfte in der schleichenden Erosion des dualen Systems durch die strukturellen Veränderungen im Beschäftigungssystem zu suchen sein. Seit Mitte der 1980er Jahre offenbarte das „beste Berufsbildungssystem der Welt“ erhebliche Schwächen in der Bereitstellung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Ausbildungsplatzangebots. Die „deutsche“ Berufsausbildung, doch nur ein konjunkturelles „Schönwettersystem“? Eine längst überfällige historisch-systematische Reflexion über die Leistungsfähigkeit des dualen Ausbildungssystems unter Bezugnahme auf technisch-ökonomische Veränderungsprozesse in Industrie, Handwerk und Handel schien dringend geboten. Dies hob auch die Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft der erwähnten Denkschrift hervor: „Die Aktualität dieser (historischen) Forschungsfragen liegt auf der Hand. ... Was ... anhand historisch abgrenzbarer Epochen bzw. Zeitabschnitte herausgearbeitet werden kann, kann als Fragen an andere Phasen weitergegeben werden, aber auch zugleich als pragmatisch-politische Argumentationshilfe dienen.“¹⁰ Das war keine sonderlich stichhaltige Begründung für die historische Forschung. Dagegen bedurfte eine weitere – da offensichtlich – keines Nachweises: „Historisch-vergleichende Forschungsansätze sind in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch kaum entwickelt“. Mit diesem auch heute noch gültigen Argument ließ sich ein Forschungsfeld eröffnen. Zwar sind in der Zwischenzeit eine Reihe historischer Monographien zu berufspädagogisch relevanten Themen erschienen. Dennoch steckt die Forschung zum Zusammenhang von technisch-industrieller Entwicklung, gesellschaftlich-politischer Praxis und der Ausprägung einer der Industriegesellschaft angemessenen Berufsausbildung einschließlich ihrer Didaktik noch in den, sagen wir, fortgeschrittenen Anfängen. Aber ob solcher Anspruch auf Forschung da-

⁹ Martin Kipp/Gisela Miller-Kipp: Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: Dies.: Erkundungen im Halbdunkel. Frankfurt am Main 1995, S. 539-562; Rolf Seubert: „Lebendiger Träger des Dritten Reiches“. Zur aktuellen Schwierigkeit des Umgangs mit der Epoche des Nationalsozialismus, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 89 (1993), S. 149-168.

¹⁰ Denkschrift (Anm. 2), S. 90.

durch legitimiert wird, dass sie, wie in der Denkschrift behauptet, als „pragmatisch-politische Argumentationshilfe“ bei der Lösung gegenwärtiger Probleme im Ausbildungswesen von Bedeutung sein könnte, muss bezweifelt werden. Hier offenbart sich ein recht eindimensionaler Begriff von der Nützlichkeit, wie er von Berufshistorikern wohl kaum geteilt werden dürfte. Und auch die Vorstellung von der Abgrenzbarkeit historischer Epochen und Zeitschnitte unter dem besonderen Aspekt der Berufsausbildung dürfte dort eher Ratlosigkeit auslösen. Die Hoffnung, man könne historische Forschungsergebnisse als aktuelle Argumentationshilfen heranziehen, erscheint vor dem Hintergrund der etwa zur gleichen Zeit stattfindenden Metareflexion der Geschichtswissenschaft über den Sinn und den Zweck der Geschichte reichlich naiv.¹¹ Was hier rückblickend als selbstkritische Frage aufgeworfen wurde, nämlich welche Relevanz historische Arbeit überhaupt für die gesellschaftliche Praxis haben könne oder, noch fundamentaler, was aus der Geschichte zu lernen sei, schien 1990 allerdings in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geklärt zu sein: Der Nutzen von Geschichte lag den Autoren der Denkschrift scheinbar auf der Hand.

Aber so einfach ist es nicht, die Geschichte als Steinbruch für aktuelle Handlungsanweisung zu nutzen, wie an einem aktuellen Beispiel verdeutlicht werden soll: Seit Jahren findet eine heftige, kontrovers geführte öffentliche Debatte um die Einführung einer Ausbildungsplatzabgabe statt. Sie scheiterte 1980 auf politischen Druck der Wirtschaft an einem Urteilsspruch des Bundesverfassungsgerichts.¹² Nun soll angesichts der wachsenden Diskrepanz von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen ein neuer Versuch zu ihrer Erhebung unternommen werden. Die Front zwischen den Entscheidungsträgern in Politik, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften ist so verhärtet wie eh und je. Hier könnten die Berufs- und Wirtschaftspädagogen mit historischem Wissen vermittelnd Stellung nehmen und nach gründlicher Fallstudie eine Politikberatung versuchen. Dabei könnten die Hintergründe des Scheiterns bisheriger Bemühungen um einen Ausgleich zwischen ausbildenden und nichtausbildenden Betrieben offengelegt und die Ziel- und Entwicklungsperspektiven des Berufsbildungssystems dargestellt werden. Mehr noch: Es könnte in der Vorbereitung auf solche Beratung sogar Bezug genommen werden auf die erstmalige Einführung einer Finanzierungsregelung, wie sie die „Verordnung zur Sicherstellung des Facharbeiternachwuchses“ vom 7. November 1936 vorsah. Dort wurde bereits ein auch heute noch beachtenswertes Steuerungsmodell vorgeschlagen mit dem Ziel, „alle in Betracht kommenden öffentlichen

¹¹ Jürgen Kocka: Geschichte wozu? In: Ders.: Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme (2. erw. Aufl.). Göttingen 1986, S. 112-131; Reinhart Koselleck: Wozu noch Historie?, in: Hans Michael Baumgartner/Jörn Rüsen (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik. Frankfurt am Main 1982, S. 17-35; Thomas Nipperdey: Wozu Geschichte?, in: Die Zukunft der Vergangenheit. Lebendige Geschichte – Klagende Historiker, hrsg. v. Gerd-Klaus Kaltenbrunner. München 1975, S. 34-57.

¹² Bundesverfassungsgericht (2 BvF 3/77): Urteil zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom 10. Dezember 1980.

und privaten Betriebe ... an der Ausbildung ihres Nachwuchses zu beteiligen“, und zwar in „angemessenem Verhältnis zu der Zahl der von ihnen beschäftigten Facharbeiter“. Um die Ausbildung bedarfsorientiert zu steuern, wurde die damalige Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung beauftragt festzulegen, „in welchem Umfange von einem Betrieb Lehrlinge auszubilden sind“. Zentrales Instrument der Steuerung war eine – m odern gesprochen – „Ausbildungsplatzabgabe“:

„Unternehmer, deren persönliche oder betriebliche Verhältnisse eine angemessene Einstellung von Lehrlingen nicht zulassen, sind verpflichtet, eine angemessene Ablösung zur Förderung der Lehrlingsausbildung an die Reichsanstalt zu entrichten. Die Höhe dieser Ablösung richtet sich nach den Aufwendungen, die andernfalls von dem Unternehmer für die Ausbildung einer den Verhältnissen seines Betriebes entsprechenden Zahl von Lehrlingen zu machen wären. Sie wird von dem Präsidenten der Reichsanstalt oder der von ihm beauftragten Dienststelle festgelegt und nötigenfalls im Verwaltungszwangsverfahren beigetrieben.“¹³

Die heute kaum noch bekannte Verordnung löste in der Folgezeit ähnlich heftige Abwehrreaktionen der organisierten Wirtschaft aus wie auf das Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1976 und der heutige Gesetzentwurf. Inwieweit diese erste Abgaberegulierung Kraft gesetzt wurde und wie sie wirkte, bedarf noch der Untersuchung.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hielt sich bisher aus einer historisch-systematischen Betrachtung der Debatte um die Ausbildungsfinanzierung heraus. Zu einer zentralen Frage ihres Gegenstandsbereichs will sie heute wie damals offensichtlich nicht Stellung nehmen. Das ist nicht verständlich, denn anders als Politiker und Verbandsvertreter mit ihren festgelegten Positionen müssten Wissenschaftler sich aufgerufen fühlen, vermittelnd im Interesse der nachwachsenden Generation und ihrem Anspruch auf Ausbildung moderierend eingreifen. Für diesen Anspruch könnten sie sich indirekt sogar auf die Autorität des Bundesverfassungsgerichts beziehen.¹⁴ Voraussetzung ist, dass Wirtschaft und Staat an einer solchen „pragmatisch-politischen Argumentationshilfe“ durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik interessiert wären. Das sind sie aber nur dann, wenn diese auch das fundierte Wissen und die tiefe Einsicht in die historische Bedingtheit des Konfliktfeldes besitzt. Und so beißt sich die Katze in den Schwanz: Die Selbstbeschränkung auf „didaktische Expertise“ reicht nicht aus, wenn es um fundierte Ratschläge zur künftigen Entwicklung des dualen Systems in quantitativer wie qualitativer Hinsicht geht. Und die steht und fällt mit der Frage der Finanzierung.

¹³ Die Verordnung ist abgedruckt in: Vierjahresplan. Gesetze, Verordnungen, Durchführungsbestimmungen, Erlasse, Verfügungen und Anordnungen (Loseblattsammlung). o. O., o. J. (1937), Gruppe 4, S. 2.

¹⁴ Das Bundesverfassungsgericht unterstrich nachhaltig die Verantwortung der Arbeitgeber für ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot, auch „wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgabe nicht mehr ausreichen sollte“. Urteil (Anm. 12), S.46.

Wenn aber die historische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher weder den verlangten aktuellen Nutzen hat noch zu direkter Entscheidungshilfe taugt noch ausreichend Unterstützung in den eigenen Reihen findet, wozu dann den Anspruch aufrechterhalten?

Zum einen ist der derzeitige Zustand als veränderbar zu sehen. Zum andern greift die so gestellte Frage zu kurz: Wie kann, so könnte man sie umdrehen, ein sozialwissenschaftliches Fach ohne tiefe Kenntnis der historischen Rahmenbedingungen und der Genese seines Gegenstandsbereichs überhaupt einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben, wie zu einer umfassenden Einschätzung der Relevanz eigener gegenwartsbezogener Forschung gelangen, wie Veränderungen der Rahmenbedingungen des Ausbildungssystems angemessen interpretieren und wie, schlussendlich, zu einem tieferen Verständnis von Arbeit und Beruf gelangen? Ohne ordnendes Geschichtsbewusstsein, ohne genaues Wissen um die Vergangenheit ist ein sinnvolles, auf Zukunft gerichtetes wissenschaftliches Denken und Handeln nur schwer vorstellbar.

Aber historisches Bewusstsein ist nicht nur unabdingbar für die Wissenschaft, sondern für die menschliche Existenz schlechthin. Ohne dieses Bewusstsein verliert der Mensch die notwendige Balance zwischen Erinnern und Vergessen um den Preis nachhaltiger Störung. Der Umgang mit Geschichte gehöre, so der Historiker Hans-Jürgen Goertz, zu den elementaren Bedürfnissen menschlicher Daseinsvorsorge, um die Unabänderlichkeit der Veränderung als eine Kategorie der Kontinuität zu begreifen: „Jede Beschäftigung mit Vergangenen entspringt gegenwärtiger Zeiterfahrung und ist für die handelnde Orientierung des Menschen unerlässlich. ... Geschichtsbewusstsein ... lässt den Menschen in den Turbulenzen der zeitlichen Veränderungsprozesse bestehen, sich seine Identität bewahren oder sie sich stets aufs neue erwerben.“¹⁵ Geschichtsbewusstsein bereichert unser Wissen über die historische Bedingtheit der auf Veränderung drängenden gegenwärtigen Zustände, über die sie vorantreibenden gesellschaftlichen Kräfte und vermittelt die notwendige Gelassenheit im Ertragen der sich vollziehenden Veränderung, vor allem gerade dann, wenn wir mit ihrer eingeschlagenen Richtung nicht übereinstimmen.

¹⁵ Hans-Jürgen Goertz: Geschichte – Erfahrung und Wissenschaft. Zugänge zum historischen Erkenntnisprozess, in: Ders. (Hrsg.): Geschichte. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 15-41, hier S. 29.

Ingrid Lisop

**Die Wissensgesellschaft und ihr Qualifizierungssystem
oder:
Die Wissensgesellschaft – Wunschtraum, Albtraum oder
reale Utopie**

1 Was ist mit Wissensgesellschaft gemeint? Annäherungen aus kritischer bildungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht

Getreu dem didaktischen Motto, dass ein Bild mehr besagt als 1000 Worte, möchte ich mit einer Karikatur in das Thema „Wissensgesellschaft“ einführen.



Die Karikatur weist auf drei Ebenen hin, die es bei unserem Thema zu bedenken gibt:

Erstens die Ebene pädagogischer Professionalität.

Zweitens die Ebene des Zusammenhangs von Lernprozessen und Lebens- bzw. Arbeitsrealität.

Drittens die Ebene des Zusammenhangs von Arbeit und Bildung.

Die erste Ebene zu erkennen verlangt bereits pädagogische Professionalität. Der (Berufsschul)-Lehrer fragt nämlich insofern falsch, als er Devisen- und Prozentrechnungsfragen in seiner Formulierung vermischt. Da die zur Karikatur gehörende Zeitungsmeldung den ausbildungspolitischen Beschluss der deutschen Bundesregierung von April 2003 betraf, auf den berufspädagogischen Eignungs-Nachweis bei der Ausbildung von „Lehrlingen“ zu verzichten, ist sowohl das Qualitätsmerkmal „made in Germany“ berührt als auch die wichtige Frage, ob die Soziologen Recht haben, wenn Sie Pädagoginnen und Pädagogen als semi-professionell bezeichnen. Mangelt es doch an einem allgemein gültigen pädagogischen Ethos, an Rahmenrichtlinien für Qualitätsstandards und an autonomen und als Expertengremien gesellschaftspolitisch anerkannten pädagogischen Berufsverbänden. Wo der Korporatismus zwischen Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Staat regiert, sind Professions-Vertretungen zudem eher lästig. So glauben Hinz und Kunz sagen zu können, wo es bildungspolitisch und bildungspraktisch lang zu gehen habe. In einer Gesellschaft, in der Expertentum großgeschrieben wird, zählt erziehungswissenschaftliches und pädagogisches Wissen offensichtlich nicht dazu! *Ausdruck von Wissensgesellschaft?* Soviel zur ersten Ebene.

Die Ebene Lernprozesse und Realität schließt unmittelbar an die der Professionalität an:

Wir haben in Mitteleuropa keine Qualifikationsforschung für Ausbildungs- bzw. Bildungszwecke und die Curricula werden von curricularen Laien – man muss schon sagen „gebastelt“ – besten Wissens und Gewissens zwar, doch nach Gutdünken. Diese Tatsache gehört unverblümt ausgesprochen, wenn man von Wissensgesellschaft redet. Denn auch die Lehrerinnen und Lehrer oder die Betriebspädagogen oder Verbandsvertreter, die Curricula zusammenstellen, haben für diese höchst komplizierte interdisziplinäre Konstruktionsaufgabe kein einschlägiges Konstruktions-Wissen erworben. Curriculumtheorie und Konstruktion werden nicht als Teil pädagogischen Studiums gelehrt. So dominiert der Fachfetischismus und der Aberglaube, dass die je individuelle berufliche Erfahrung der Inbegriff von Lebens- und Arbeitsrealität und der Nabel der Qualifizierung zukünftiger Generationen sei. Ist das *Wissensgesellschaft oder provinzielles Stammtisch-Niveau?*

Kommen wir zur dritten Ebene, der des Zusammenhangs von Arbeit und Bildung (ich sage ausdrücklich nicht Arbeit und Wissen!). Zur Zeit der Hochkonjunktur, in der sozialliberalen Ära der Bundesrepublik Deutschland, als das Berufsbildungsgesetz entstand (1969) und mit ihm der spezifische Korporatismus von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, etikettierte man die deutsche, aber auch die mitteleuropäische und die us-amerikanische Gesellschaft noch

hoffnungsvoll als Arbeitsgesellschaft. Dieser Euphorie blieb allerdings rasch die Luft weg, als wir die ersten Schübe der strukturellen Arbeitslosigkeit bekamen. Da zeigte sich nämlich, dass wir noch lange keine Arbeitsgesellschaft, sondern noch immer eine kapitalistische Gesellschaft waren. Was heißen soll, dass Kapitalvermögen, wie es steuerlich heißt, (in großem Stil und nicht ein lächerliches oder tragisches Kleinaktionärs-Portefeuille) samt dazugehöriger juristischer und ökonomischer Macht sowie den „natürlichen“ Interessen des Kapitals am return on investment die gesellschaftlichen Prozesse basiert und bestimmt.

Das wirft die Frage auf, was eigentlich durch die sogenannten Bestimmungswörter einer Gesellschaft bestimmt, d. h. festgestellt und zum Ausdruck gebracht werden soll. Ich nenne in beliebiger Auswahl einige „Bestimmungen“: *Nachkriegs-Gesellschaft*, *Konsum-Gesellschaft*, *Arbeits-Gesellschaft*, *Freizeit-Gesellschaft*, *Spaß-Gesellschaft*, *Industrie-Gesellschaft*, *postindustrielle Gesellschaft*, *Informations-Gesellschaft*, *Zivilgesellschaft*. Was davon sind wir? Alles zugleich! Alle Bezeichnungen treffen Richtiges, und zwar gleichzeitig. Alle fokussieren aber lediglich Besonderheiten. Diese lassen sich zwar summieren, sie ergeben aber keine qualitative Einheit.

Als allgemeine, die Gesamtheit gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse determinierende Bestimmung, also im wissenschaftlichen Sinne als Kategorie, sind die obigen Kennzeichnungen unbrauchbar. Sie bestimmen nämlich nicht das, was über Besonderheiten hinaus die allgemeine Konstitutionslogik der Antriebskräfte bzw. -interessen gesellschaftlicher Prozesse, ihrer juristischen und organisationalen Strukturen, des Machtgefüges wie der Moralen ausmacht. Erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch geht es aber nicht um noch so interessante, ins Auge stechende Accessoires, sondern um Konstitutionsprinzipien als Orientierungsgrößen. Daniel Bell (vgl. Bell 1973) spricht diesbezüglich von axialen Prinzipien oder Strukturen.

Was die Ebene Arbeit und Bildung betrifft, so möchte ich folgendes anmerken: Kultur ist ein Produkt aus Arbeit und Bildung, also aus Produktion und Reproduktion samt zugehöriger ethischer, ästhetischer und intellektueller Durchdringung. Was von ethischer, ästhetischer und intellektueller Durchdringung transportiert der Begriff Wissensgesellschaft?

Nun: in einem Land, in dem ein Bundeskanzler, es war der renommierte Ludwig Erhard, die Intellektuellen als *Pinscher* verunglimpfen konnte, in dem Arbeit eine Ware ohne Marktchancen ist und Bildung flächendeckender Volksverdummung – z. B. durch Quiz-Sendungen – weichen musste, schließlich Übersinnliches trendy ist, kann da Kultur noch ein Produkt aus Arbeit und Bildung sein oder ist es eher eines aus Kapital und Expertenwissen plus Brot und Spielen?

Weder Bildung noch berufliche Qualifizierung garantieren heute einen Arbeitsplatz. Es handelt sich dabei lediglich um Investitionen, welche die *conditio sine qua non* einer eventuellen Chance sind. Ist doch das Bildungssystem in

kapitalistischen Gesellschaften eine ökonomische Vorleistung für ein System mit ungewissen Prozessergebnissen. Man muss sich dies sehr genau vor Augen halten um zu begreifen, dass „Wissensgesellschaft“ eine Suggestivformel ist. Sie soll das Versprechen auf einen Arbeitsplatz vortäuschen, wenn man nur genügend Wissen erworben habe.

Ich weiß nicht, wer oder was den meines Erachtens wenig ruhmvollen Gebrauch des Begriffes Wissensgesellschaft zur Verbreitung gelangen ließ (zur Begriffsgeschichte vgl. weiter unten). Er gehört aus meiner Sicht in das Wörterbuch von Verdummungsstrategien. Abgesehen von seiner ökonomischen, soziologischen und politologischen Fragwürdigkeit ist er pädagogisch geradezu gefährlich. Wissen wir doch, dass *Wissen* keinen Arbeitsplatz sichert und dass es *an sich* keinen Produktivitätswert hat und auch nur schwerlich als eigenständige Produktivkraft, d. h. als Produktionsfaktor gelten kann. Zumal Wissen eine Funktion derjenigen Kategorien ist, mit deren Hilfe es gewonnen oder geordnet wurde. Habermas kennzeichnet die Sicht von Technik und Wissenschaft als Produktivkraft daher als Legitimation bzw. Ideologie (vgl. Habermas 1968 und 1973).

In der humanökologischen Sicht, die ich vertrete, gilt der Mensch als einziges wirkliches Produktivkraftpotenzial auf dieser Erde. Er ist Zweck und Wert an sich. Seinen Potenzialen zur allseitigen Entwicklung und Entfaltung zu verhelfen, ist dementsprechend oberstes Ethos von Pädagogik, auch von Erwachsenenbildung, und ich betrachte es auch als Menschenrecht. Zu einer autonomen, aufgeklärten, produktiven Nutzung von Wissen im humanökologischen Sinne gehören daher auch Erkenntnisse, kritische Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeit, mit Daten und Fakten frei korrelierend umzugehen um Wissensbestände zu reorganisieren. Diese Substanz des pädagogischen Ethos, die sich zu Bildung verknüpft, sei an drei Tableaus kurz veranschaulicht:

Produktivitätsformen von Wissen

Wissensformen	Charakteristikum	Funktionen in Arbeitsprozessen
Deklaratives Wissen	"Haben" "Zuordnen"	Benennen zwecks Verständigung in Kooperationen
Prozedurales Wissen	anwendungsbezogenes operatives Wissen	Routine operational u. effizient erledigen
Systemisches Wissen	Regelwissen über Kausalitäten	Zusammenhänge beachten Interdependenzen berücksicht.
Problemlösewissen	Methodenwissen	Störungen erkennen und beseitigen
Reflexives Wissen	Selbstwahrnehmung und Selbstkritik	Eigene Entwicklung und Entfaltung (Selbstmanagement)
Metakognition	Produktives Infragestellen	Change-Management Qualitätssicherung, Konfliktmanagement

Welche dieser Produktivitätsformen von Wissen kann in der sogenannten Wissensgesellschaft eigentlich wo erworben und trainiert werden?

Implikations-Trends, die Arbeit und Wissenschaft bestimmen

Wissens- und Informationsgesellschaft	Orientierungswissen; Strukturwissen; Nutzung von Medien
Leben und Arbeiten mit Komplexitäten	Exemplarik als bündelndes Durchdringen
Ökologische Erneuerungen	Werte-Orientierungen; Neuartiges Grundwissen in Ökonomie und Ökologie inklusive Technik- und Naturwissenschaften
Internationalisierung	Verständnis anderer Kulturen, auch professionell; Toleranz und Miteinander statt ruinöser Wettbewerb; Rechtlichkeit und Aufrichtigkeit; Fremdsprachen-Kenntnisse Erfahrung in anderen Ländern
Befähigung zur Flexibilität	Befähigung, in der Korrelation von Allgemeinem und Besonderem zu denken; Positive Einstellung zu Veränderungen durch Gestaltungswillen und -fähigkeit/ "Handlungsorientierung" und "Produktivitätsorientierung"; Lösungen statt Stillstand; Identitätsbalance trotz Wandel; Ambiguität von festen Gruppen und Teams

Ingrid Lisop®

Gelten diese Trends auch als Orientierung im Bildungssystem? Sind sie mit dem „Wissen“-begriff abgedeckt?

Und schließlich: Wo bleiben die Fundamente des Wissens, die gleichzeitig Fundamente der Bildungsorientierung bzw. der geistigen Orientierung sind?

Fundamente des Wissens

nach Morin (UNESCO)
1999

1. Umfassende Erkenntnis

Globalität
Komplexität
Denken in Antinomien
Rationalitätstypen

2. Aufklärung / Kritisches Bewusstsein

Irrtum, Illusion, Ideologie in der Kulturgeschichte

3. Irdische Identität / Grundbedingungen des Menschen

Biologisches
Kosmisches / Religiöses
Soziokulturelles
Arbeit

4. Sich Ungewissheiten und Veränderungen stellen

Geschichte, Ökologie, Ökonomie, Technik

5. Ethik(en)

6. Verstehen (in der sozialen und nationalen Multikulturalität)

Ingrid Lisop[©]

Die von Morin und zahlreichen anderen internationalen Wissenschaftlern zusammengestellten Fundamente von Wissen halte ich für besonders wichtig, weil nur sie einer demokratischen Gesellschaft – auch im Sinne von ProduzentInnen-Demokratie – gerecht werden sowie Autonomie und Kreativität und Reflexivität ermöglichen.

Nicht entfremdetes, ihm anökologisches Verständnis sinnvolles Wissen bzw. Lernen zielt daher immer auf die Einheit von Bildung und Qualifikation (für Arbeit in allen Lebens- und Gesellschaftsbereichen). Sinnvolles Wissen erlaubt Welt- und Selbsterkenntnis, Weltbewältigung und Verbesserung von Lebensqualität.

Dass solches Wissen beim Reden von Wissensgesellschaft nicht gemeint ist, beweisen die realen gesellschaftlichen Verhältnisse, speziell der Zustand des Bildungssystems und die Bildungspolitik.

2 Exkurs: Entstehung und Verfälschung eines Begriffs: Von der knowledgeable society zur Wissensgesellschaft

Die Verwendungsgeschichte von Begriffen besagt viel über die Geschichte der verwendenden Gesellschaften. Soweit ich es für diesen Vortrag rekonstruieren kann, spricht Robert E. Lane 1966 in der *American Sociological Review* von „Knowledgeable Society“, also von einer kenntnisreichen Gesellschaft, die durch ein Schwenden von Politik und Ideologie gekennzeichnet sei, und zwar durch das Vorherrschen von Forschung, Erkenntnis und gesamtgesellschaftlicher Wertorientierung. 1962 hatte sich Fritz Machlup bereits mit „Produktion und Distribution von Wissen in den Vereinigten Staaten“ beschäftigt. 1973 schließlich veröffentlicht Daniel Bell „The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting“. Der deutschen Übersetzung, die schlicht „Die nachindustrielle Gesellschaft“ lautet und 1996 in der 6. Ausgabe erschienen ist – was den Einfluss kennzeichnet – fehlt der Untertitel, nämlich „ein Versuch über soziale Prognostik“. Der Untertitel verdeutlicht nämlich, dass es sich keinesfalls um eine empirisch basierte Deskription handelt. Als solche wird das Buch jedoch missverstanden!

Bells These lautet, dass sich ca. zwischen 1970 und 2020 die postindustrielle Gesellschaft etablieren werde. Deren Sozialstruktur, worunter Bell Wirtschaft, Berufsgliederung und Bevölkerungsschichtung versteht, werde sich von der industriellen durch die Art der Technologie, der Besitz- und Eigentumsverhältnisse, der zentralen Stellung theoretischen bzw. wissenschaftlichen Wissens und das Übergewicht der Dienstleistungswirtschaft unterscheiden, speziell der wissenschaftlichen Dienstleistungen mit Schaffung einer technisch-akademischen Klasse. Wissen ist für Bell ausdrücklich eine Ware, deren Bewertung Marktgesetzen unterliegt (vgl. S. 181), seine Herstellung ist ökonomische Investition (vgl. S. 182).

Da Bildung und Erziehung immer auf eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung für alle gesellschaftlichen Bereiche abstellen, ist es wichtig, Bells eingeschränkten Radius – nämlich Technik, Wirtschaft und Arbeitsmarkt – im Gedächtnis zu behalten. Auch dass die von ihm – zum Teil unter Rückbezug auf Studien anderer Autoren – ausgebreiteten Zahlen bezüglich Anteilen von Wissensproduktion am Sozialprodukt oder an den Beschäftigungszahlen sowie Aussagen über den exponentiell zunehmenden gesellschaftlichen Wissensumfang (z. B. durch Bibliotheksbestände) auf rückwärtsgerichteten Vergleichen beruht. Sie wären heute auf jeden Fall z. B. mit der zunehmenden Zahl der funktionellen Analphabeten zu vergleichen. Auf den Abbau der Bildungssysteme anstelle von Expansion brauche ich hier nicht weiter einzugehen. Dass Bell irrte, wenn er meinte, die Gesellschaft werde primär nicht mehr von der Wirtschaft, sondern von der Politik bestimmt und diese durch Wissenschaft und Rationalität, dürfte sich erweisen haben. Richtig dürfte seine Sicht sein, dass Eigentum seinen sozialen Zweck verliert. Tragisch erscheint mir, dass Bells Hypothesen für Realität genommen wurden und so das Leitbild Bildung gegenüber einem technokratischen, utilitaristischen Wissensbegriff verblasen ließ. Freilich nicht ganz ohne Bells eigenes Verschulden. Formuliert er doch gegen Ende seines Buches geradezu pathetisch:

„Und heute ist unsere Wirklichkeit in erster Linie die soziale Welt, also weder Natur noch Gegenstände, sondern Menschen, wie wir sie im wechselseitigen Bewußtsein unserer selbst und der anderen erfahren. Ja, die Gesellschaft ihrerseits wird zu einem Bewußtseinsnetz, zu einer Art von Imagination, die wir als gesellschaftliche Konstruktion zu verwirklichen trachten. So entwickeln sich in der nachindustriellen Gesellschaft notwendig neue Utopien, gleichermaßen technisch wie psychedelisch geprägt. Die Menschen können neu geschaffen oder erlöst, ihr Verhalten konditioniert und ihr Bewußtsein verändert werden. Mit der Abkehr von Natur und Gegenständen schwinden auch die Zwänge der Vergangenheit“ (S. 376). Ob es sich bei diesem Zitat um Gesellschaftskritik oder um eine „psychedelisch geprägte“ Vision im Drogenrausch handelt, ist schwer zu beurteilen.

Die Rationalisierungsschübe der 90er Jahre und die Ideologie selbstorganisierten Lernens haben das ihre zum Glauben daran getan, wir seien eine klassenlose, egalitäre Wissensgesellschaft, wo Lerncafés und Lernnetze dazu dienen, Fähigkeiten im Austausch miteinander zu schulen, sich mit Gleichen zu messen und sich bei Bedarf an frei praktizierende Lehrer und geistige Geurgen zu wenden, an umherziehende Gelehrte, die auf Abruf zur Verfügung stehen. Schulpflicht und Zeugnisse sollen entfallen und statt dessen soll jedem Gelegenheit geboten werden, sich in den Straßenbasars der Gelehrsamkeit nach Lust und Laune fortzubilden. Auch die Kostenfrage scheint unproblematisch – das Ganze soll mit den bislang für das Schulwesen aufgewandten Steuergeldern finanziert werden (vgl. Bell, S. 309, der an dieser Stelle durchaus kritisch argumentiert).

3 Die Wissensgesellschaft als Klassengesellschaft: Annäherungen als Ideologiekritik von Ökonomie

Es ist nicht zu leugnen, und damit schließe ich nochmals die Ebene „Professionalität“ an, dass man sich gerade in der Managementlehre und -literatur eine Menge Gedanken zu den Themenbereichen Wissensmanagement, Wissenswirtschaft und lernende Organisation macht und völlig selbstverständlich von Wissensgesellschaft spricht. Sind es die Ökonomen, die wissen wo's lang geht oder wissen die Ökonomen nicht, wovon sie reden?

Die Managementlehre hat mit dem Wissensmanagement auf drängende ökonomische Phänomene reagiert.

Bei Segmentierung von Kundengruppen, Deregulierung des Wettbewerbs, kürzeren Produktlebenszyklen, wechselnden Kundenpräferenzen und stetem Wandel müssen sich Unternehmen in ihren Innen- und Außenbeziehungen ständig verändern: intern bezüglich überschaubarer flexibler Einheiten, wie z. B. „Module“ oder „Fraktale“, nach außen in Form flexibler Partnerschaften bei gleichzeitiger Konzentration auf nicht-substituierbare Kernkompetenzen. Dabei wird Wissen wie ein Produktionsfaktor gewertet und tritt zu den drei Faktoren „Arbeit, produzierte Produktionsmittel und Kapital“ hinzu.

Während dabei Information als bloße Kenntnis über Sachverhalte gilt, wird Wissen als begründete Kenntnis in Bezug auf Kausalitäten definiert. Es sei sozusagen zweckrelativ und zweck-perspektivisch (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996).

Güldenbergs definiert: „Unter Wissen verstehen wir deshalb im Folgenden die Gesamtheit aller Endprodukte von Lernprozessen, in denen Daten als *Informationen* wahrgenommen und Informationen in Form von *strukturellen Konnektivitätsmustern* in Wissensspeichern niedergelegt werden“ (Güldenbergs 1999, S. 528, Hervorhebung im Original).

Woran ein Bildungswissenschaftler bzw. eine Bildungswissenschaftlerin bei dieser Definition Anstoß nimmt, das ist die Vorstellung eines Endproduktes und die der Niederlegung von Konnektivitätsmustern (also Wissensverbindungen) in Speichern.

Wissen scheint Fertigungsmaterialien oder Montagemodulen gleichgesetzt zu sein und Denken einem logistischen Abruf- und Zulieferverfahren für Materialien.

Generierende, problemlösende, kreative und kundenorientierte Verfahren verlangen aber gerade, Muster aufzulösen und neue Muster entwickeln zu können. Es ist der Gefahr vorzubeugen, dass Muster erstarren oder zu Klischees gerinnen. Deren Verselbstständigung, abgehoben von der Realität, und deren ideologische Verfestigung verstellen nämlich in der Regel den Blick auf produktive Lösungen. Das Festhalten am Klischee der Ausbildungsdualität nach dem Muster der Meisterlehre ist nur ein Beispiel von vielen politischen dafür, wie das Festhalten an erstarrten Mustern Lösungen verstellt.

Aus der populärwissenschaftlichen Publizistik sei hier eine „Blüte“ vorgestellt, die sich in der Ausgabe Oktober 2003 der deutschen Ausgabe des Harvard Business Manager fand: Der Artikel heißt „Kapital contra Know-how“. Der Aufmacher lautet: „Ein Jahrhundert lang haben Kapital und Arbeit um die Gewinne der Unternehmen gekämpft. Nun ringen Experten und Manager der Wissensgesellschaft mit den Aktionären um die Profite – welche Seite wird gewinnen.“

Manager der Wissensgesellschaft sind nicht etwa Manager, welche die Gesellschaft managen – also Politiker und Lobbyisten, sondern die Manager (Managerinnen und andere weibliche Akteure kommen in besagtem Artikel nicht vor) der Kapitalgesellschaften unserer Epoche. Sie werden auch „Talente“ genannt und der Krieg als einer zwischen Aktionären, vor allem Pensionsfonds als Aktionären und „Talenten“ um Kapitalerträge gekennzeichnet. Das Denkmuster des Artikels, von zwei kanadischen Hochschullehrern verfasst, offenbart drei Aspekte, die für unser Thema nachdenkenswert sind:

Erstens spielen Arbeiter und Angestellte offensichtlich keine ökonomisch oder politisch nennenswerte Rolle – und wozu sollten sie dann Wissen erwerben oder Bildung entfalten, füge ich zynisch hinzu.

Zweitens scheint Wissen ein Synonym für Management und entsprechendes Talent zu sein und statt Wissensgesellschaft könnten wir auch von Managergesellschaft sprechen.

Drittens schließlich wird deutlich, dass zur Charakterisierung unserer Gesellschaft ein Teil ihrer Mitglieder fürs Ganze genommen wird und dass es um die Frage geht, wer das „Regiment“ führt.

Wissensgesellschaft wäre demnach die von den als Talenten bezeichneten Managern regierte Gesellschaft.

Wissensgesellschaft bzw. Wissensvermittlung im skizzierten Verständnis des betriebswirtschaftlichen Wissensmanagements hat daher für mich Albtraumcharakter. Es ist aus humanökologischer Sicht ethisch fragwürdig, politisch gefährlich und volkswirtschaftlich kontraproduktiv. Letzteres sei kurz am Sektor des gehobenen Segments von Dienstleistungen skizziert.

Aufgrund der Informationstechnik, der öffentlichen Haushaltskrisen und des Wertewandels waren bzw. sind nämlich auch Verwaltung und Dienstleistung gezwungen, zu rationalisieren. Dies führt im mittleren Segment zu einer Standardisierung der Arbeitsoperationen bei gleichzeitigem Schwund von Wissensanforderungen an die Angestellten. Ganz anders sieht es dagegen im gehobenen Segment aus. Die Übernahme in den gehobenen Dienst erfolgt nämlich kaum noch durch Aufstiegsfortbildung im Anschluss an eine Ausbildung nach Berufsbildungsgesetz. Aufgrund der Beschlusslage der Kultusministerkonferenz und des Wissensgesellschaftsrates ist der Fachhochschulabschluss Eingangsvoraussetzung für den gehobenen Dienst und für gehobene Positionen geworden. Mit dieser Vorgabe wird einerseits die internationale Angleichung der Bildungsgänge vorangetrieben. Andererseits wird auf neue Arbeitsorgani-

sationen reagiert:

Ganzheitliche Leistungserwartungen und solche an Individuallösungen als Ausdruck von Situationsangemessenheit und Gerechtigkeit sind ein Anlass dafür gewesen, z. B. Verwaltungen und Dienstleistungen bürgernah zu gestalten. Verbunden damit waren und sind Ansprüche an Ergebnis- und Kostenkontrolle sowie an klare „Produktdefinitionen“ des Leistungsspektrums. Die juristische Selbstdefinition von Verwaltung wird somit durch eine ökonomische ergänzt. Im Wesentlichen ergeben sich daraus folgende Folgerungen:

- (a) autonome Definitionen von substrategischen Zielen bei Einräumung von Handlungsspielräumen für die Mitarbeitergruppen;
- (b) Daten- und Informationsmanagement zur permanenten Strategieverbesserung u. a. mittels Controlling und kontinuierlichen Verbesserungsprozessen. Dabei werden auch Externalisierungen von Leistungen möglich, sei es durch Aufträge an Dritte, sei es durch Zusammenschlüsse bzw. neuartige Kooperationseinheiten.
- (c) Lösung komplexer Einzelfälle, ferner das sogenannte Trouble-Shooting und die Konfliktlösungen auf der Ebene standardisierter Arbeiten sowie die Zusammenarbeit mit den Analytikern bzw. Managern des Informations- und Telematiksektors. Auch übernehmen die gehobenen Funktionen die zentrale Vermittlungsaufgabe zwischen der Führungsebene und derjenigen des standardisierten Sektors.

In der Literatur werden die Inhaber gehobener Funktionen als herausragende Akteure der Modernisierungsprozesse angesehen (vgl. u. a. Göbel 2000, Beyer 2000, Haenecke 2001), denen neben den fachlichen Qualifikationen im engeren Sinne organisatorische, personalwirtschaftliche sowie unternehmerische Qualitäten abverlangt werden. Göbel spricht von ‘Verwaltungsintrapreneur‘.

Es geht also längst nicht mehr um eindimensionale, funktionalistische Wissensbestände oder zweckgebundene Muster (die im Übrigen immer vergangenheitsorientiert sind), sondern um selbstständige, kritische und produktive Denkfähigkeit bzw. um die Verbindung von materialer und formaler Vernunftkenntnis, die bereits bei Kant eine Rolle spielte und die Bildungs- und Curriculumtheorie der frühen 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts geprägt hat. Die Einheit von Bildung und Qualifikation erscheint so am Horizont des Möglichen, speziell bei neuen Fachhochschul-Studiengängen, wie die neue Bachelor-Ausbildung für den Sozialversicherungsbereich in Deutschland belegt (vgl. Huisinga/Lisop 2002).

4 Möglichkeiten von realer Utopie

Noch ist unser Bildungssystem weit entfernt davon, die Basis für eine humanökologische ProduzentInnen-Demokratie zu legen. Der Inhalt der realen Utopie heißt humanökologische oder Bildungsgesellschaft. Und sie ist eine rechtsstaatliche, demokratisch verfasste Gesellschaft auf der Basis von Arbeit und Bildung für alle als GestalterInnen von und TeilhaberInnen an Kultur. Denkfähigkeit, Handlungs- und Kritikfähigkeit in der Kombination von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz als Einheit im Sinne von Subjektbildung und Humanökologie sind ohne Integration von Bildung und Qualifikation nicht realisierbar. Eine solche Integration – nicht eine bloße Addition z. B. von Fachlehrern und, sagen wir Literatur-Unterricht – berührt die Struktur des Bildungssystems.

Hierzu haben wir in Deutschland durch den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, durch die Bildungskommission des Bildungsrates und durch die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“, aber auch durch kleinere Kommissionen bemerkenswerte, immer noch tragfähige Vorschläge zur Abarbeitung anliegen (vgl. Lisop 1997). Hier sei ein Vorschlag von 1986 in Erinnerung gerufen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen, DGB Bildungswerk Hessen (Hrsg.): Die Politik mit der Weiterbildung. Frankfurt 1991).

Er stammt von einem Beraterkreis des Bildungswerkes des DGB Hessen. Er steht in der Traditionslinie der großen deutschen Reformkommissionen, die alle einer engen Verbindung von Qualifizierung und Subjektbildung verpflichtet waren, aber konsequenter und zeitnäher als die großen Entwürfe integriert er diese beiden Ziele. Er fordert:

- Eine gemeinsame sechsjährige Grundschulzeit mit gesicherter Stundenzahl, kleinen Lerngruppen, moderner Ausstattung, interkultureller Ausrichtung und Zeit für eine rundum ganzheitliche Bildung (als Tagesschule).
- Eine sechsjährige, integrierte Jugendschule für alle, die curricular auf hohem Niveau neuartig polytechnisch anzulegen wäre, gleichfalls mit kleinen Gruppen und als Ganztagschule ausgelegt.
- Eine auf der Jugendschule aufbauende zweijährige und zweizügige Orientierungsphase. Sie könnte entweder berufsfachlich ausbilden oder wissenschaftspropädeutisch im Sinne eines breiten Grundstudiums.
Die Orientierungsphase dürfte keine altersspezifische Bindung erfahren, sodass man sie auch in beliebiger Reihenfolge kombinieren könnte, auch nach Zwischenstationen in fortgeschrittenen Altersphasen.
- Alle drei Stufen seien curricular neuartig anzulegen und dem zu verpflichten, was Morin die Fundamente des Wissens nennt.

Die Erwachsenenbildung, so der damalige Gedanke, könnte auf diese Weise

nachholende Qualifizierungen verschlanken und sich stärker den Aufgaben widmen, neue gesellschaftliche Entwicklungen, sei es qualifizierend, sei es kritisch aufzugreifen. Der Entwurf wurde als Modell „6 + 6 + 2“ bekannt.

Als Schlusssatz wähle ich den letzten Absatz aus Bells wiederholt erwähnten Buch. Er lautet:

„Die Gesellschaft zum Kunstwerk zu machen, ist ein altes Ideal, das die Phantasie der Menschen auch künftig beschäftigen wird. In Anbetracht der uns bevorstehenden Aufgaben jedoch reicht es wohl, wenn wir uns an der nüchternen Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit beteiligen“ (S. 376). Ich füge hinzu: Keine Beteiligung ohne eine Vision, die als Maßstab dient. Das Modell „6 + 6 + 2“ könnte ein solches sein.

Literatur

- Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft. New York 1973 (Diesem Aufsatz liegt die deutsche Neuauflage von 1996, Campus Verlag, Frankfurt am Main zugrunde.)
- Beyer, Rainer: Organisatorische Veränderungstypen in der öffentlichen Verwaltung – eine konfigurationstheoretische Analyse mit empirischen Evidenzen. München und Mering 2000
- DGB-Bildungswerk Hessen: Gründe für eine neue Bildungspolitik. Von der Defensive zur Offensive, 1986. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen – DGB Bildungswerk Hessen (Hrsg.): Die Politik mit der Weiterbildung. Frankfurt am Main 1991, S. 85-106
- Frankfurter Rundschau vom 2. April 2003, Karikatur Plassmann
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen – DGB Bildungswerk Hessen (Hrsg.): Die Politik mit der Weiterbildung. Frankfurt am Main 1991
- Göbel, Markus: Wandel im mittleren Verwaltungsmanagement! Vom Organverwalter zum Verwaltungsintrapreneur? In: Zeitschrift für Personalforschung, Jg. 3 (2000), S. 242-269
- Güldenbergs, Stefan: Wissensmanagement. In: von Eckardstein, Dudo/Kaspe / Mayrhofer (Hrsg.): Management. Theorien – Führung – Veränderung. Stuttgart 1999, S. 521-547
- Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main 1968
- Habermas, Jürgen: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main 1973
- Haenecke, Henrik: Krankenkassen-Marketing – eine empirische Analyse der Erfolgsfaktoren. München und Mering 2001
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003, S. 7-22
- Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. ANSTÖSSE Band 15. Frankfurt am Main 2003
- Lisop, Ingrid: Zur Rolle der Berufsbildung in den bildungspolitischen Reformgutachten der Bundesrepublik Deutschland. In: Arnold, Rolf/Dobischat, Rolf/Otto, Bernd (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart 1997, S. 97-113
- Lisop, Ingrid: Paradigmatische Fundierung von Qualifikationsforschung und Curriculum-Konstruktion mittels „Arbeitsorientierter Exemplarik“ (AOEX). In: Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation

- von Allgemeinbildung und Spezialbildung. ANSTÖSSE Band 15. Frankfurt am Main 2003, S. 295-328
- Martin, Roger L./Moldoveanu, Mihnea C.: Kapital kontra Know-how. In: Harvard Business manager. Hamburg 2003, S. 119-125
- Morin, Edgard: Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg 2001
- Rehäuser, Jakob/Krcmar, Helmut: Wissensmanagement im Unternehmen. In: Managementforschung 6: Wissensmanagement. Hrsg. von Georg Schreyögg/Peter Conrad. Berlin, New York 1996

Felix Rauner

Die arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung

Die arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung hebt die „bedeutsamen“ beruflichen Arbeitssituationen und das darauf bezogene Arbeitsprozesswissen als Dreh- und Angelpunkt für die Gestaltung beruflicher Bildungsgänge und -prozesse hervor. Die Dramatik dieses Perspektivwechsels besteht nicht nur in der Abkehr von einer fach- und wissenschaftssystematischen Didaktik, wie sie von Herwig Blankertz (1983) und Andreas Gruschka (1985) erstmals zur entwicklungstheoretischen Begründung von Bildungsgängen im Kollegschulprojekt formuliert wurde. Für die gestaltungsorientierte Didaktik beruflicher Bildung, die diese Wende frühzeitig vollzogen hat, geht es in diesem Zusammenhang um eine Ausdifferenzierung der Wissenskategorie, vor allem unter dem Aspekt des praktischen Wissens – auch als Grundlage für eine domänenspezifische Berufsbildungsforschung.

Die Vereinbarung der KMK (1999) zur Entwicklung beruflicher Curricula, die sich in ihren Inhalten an „bedeutsamen beruflichen Arbeitssituationen“ und betrieblichen Geschäftsprozessen orientieren sollen, zielt darauf, die bisherige fachsystematische Strukturierung und Systematisierung beruflicher Bildungspläne durch Lernfelder abzulösen. Bemerkenswert an dieser Vereinbarung ist der damit einhergehende grundlegende Perspektivwechsel in der Praxis der Lehrplanentwicklung: Die Tradition der fachsystematisch strukturierten Curricula soll durch eine ersetzt werden, die die für einen Beruf charakteristischen Arbeits- und Geschäftsprozesse als Bezugspunkt für die Lehrplanentwicklung hervorhebt. Die damit als objektive Anforderungen formulierten Prozesse machen jedoch zugleich eine subjektbezogene Qualität des Curriculums aus. Auf diese kommt es bei dem erwähnten Perspektivwechsel an. Das Lernfeldkonzept orientiert sich nicht an einer sachlich-systematischen Stoff-Folge, sondern am Gedanken des sinnvollen Zusammenhangs bedeutsamer beruflicher Handlungssituationen, die Schüler immer besser zu bewältigen lernen sollen. Bildet die sachlich-systematische Stoff-Folge nicht mehr den Ausgangspunkt der Lehrplanentwicklung, sondern die in Situationen konkretisierten beruflichen Anforderungen, dann rückt damit auch das Subjekt des Lernens in der Gestalt des beruflich kompetent Handelnden in den Blick.

Die neuere Didaktikdiskussion und die Lehr-Lernforschung haben mit der Betonung des Lernens als einen subjektiven Konstruktionsprozess deutlicher als je zuvor den grundlegenden Unterschied zwischen auf Wissen zielender Belehrung (Instruktion) und Wissenerneuerndem Lernen hervorgehoben. „Der dadurch charakterisierte Konstruktivismus läuft jedoch gerade durch seine Selbstausslegung als Fundament jeder Didaktik Gefahr, die Trennung von der

Methode des Lehrens und dem Inhalt des Lernens bis auf jene Spitze zu treiben, bei der das „Selbst“ des Lernenden von der Domäne des zu Lernenden empirisch abgeschnitten wird – damit ginge dem Konstruktivismus das Objektive verloren. Daraus resultiert seine begrenzte Reichweite für curriculare und didaktische Konzepte der Berufsausbildung“.

Mit den von der KMK mit dem Lernfeldkonzept implizit aufgegriffenen erziehungswissenschaftlichen Tendenzen korrespondieren weitere, nicht primär erziehungswissenschaftliche. Während in der konstruktivistischen Theorie das „Subjekt“ vorgestellt wird, sind hier Theorien von pädagogischer Bedeutung, die bei der Entwicklung von Kompetenzen ansetzen. Berufsbildungsgänge lassen sich nicht nur fachlich, sondern auch als Entwicklungsprozess vom Anfänger (Novizen) zur reflektierten Meisterschaft (Experten) systematisieren (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1987; Lave/Wenger 1991; Benner 1997; Rauner 1999). Entwicklungstheoretisch bleibt die objektive Seite – also die, die dem Subjekt die Anforderungen des Lernens präsentiert – immer bestehen. Darauf reflektiert die Idee der Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1972; Gruschka 1985; Bremer 2001a), die sich jemandem stellen, der sie noch nicht gelöst hat: Was jemand zunächst – mangels entwickelter Kompetenzen – noch nicht kann, erlernt er in Konfrontation mit der Aufgabe, die bei ihm Kompetenzentwicklung auslöst. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben eignet sich wegen dieses entwicklungslogisch-methodologischen Grundmusters ganz besonders für die Strukturierung beruflicher Lernprozesse. Von charakteristischen, für die Berufsarbeit „paradigmatischen“ Arbeitsaufgaben (Benner 1997) sprechen wir¹ immer dann, wenn den für einen Beruf charakteristischen Arbeitszusammenhängen zugleich eine die berufliche Kompetenzentwicklung fördernde Qualität zugemessen wird. Ihre Identifizierung setzt zunächst die Analyse der einen definierten Beruf konstituierenden objektiven Gegebenheiten;

- der Gegenstände berufsförmiger Arbeit,
- der Werkzeuge und Methoden sowie
- der (miteinander konkurrierenden) Anforderungen an berufliche Arbeit

voraus. Die Rekonstruktion der für die berufliche Kompetenzentwicklung bedeutsamen Arbeitsaufgaben gelingt am ehesten auf der Grundlage von „Experten-Facharbeiter-Workshops“ (vgl. Bremer/Rauner/Röben 2001)². Rauner/Bremer gelangt auf der Grundlage einer großen Zahl durchgeführter Experten-Facharbeiter-Workshops zu einer Ausdifferenzierung des entwicklungs-theoretischen Berufsbildungskonzeptes, wie es bereits zu Beginn der 1980er Jahre von Herwig Blankertz und Andreas Gruschka richtungsweisend skizziert wur-

¹ „Wir“ steht für eine größere Gruppe von Wissenschaftlern, die sich in den letzten Jahren mit den Konzepten und Theorien der Aufgabenorientierung in der Qualifikations- und Curriculumforschung auseinandergesetzt hat (vgl. ITB 2002).

² In der Praxis der domänenspezifischen Qualifikationsforschung werden die Experten-Facharbeiter-Workshops durch Führungskräfteworkshops und evaluierende Expertenbefragungen ergänzt, um vor allem die prospektive Qualität der Ergebnisse zu erhöhen.

de.³ Die Experten-Facharbeiter beschreiben ihre eigene berufliche Entwicklung, die in die Mitgliedschaft ihrer Praxisgemeinschaft mündet, anhand beruflicher Arbeitsaufgaben durchgängig in drei Dimensionen:

- 1) der Beherrschung der Technik als Gegenstand, Werkzeug und Methode ihrer Arbeit,
- 2) der Beherrschung der Facharbeit im Sinne der (divergierenden) Anforderungen an die Arbeitsaufgaben, die zu verwendenden Werkzeuge und Methoden sowie
- 3) der Beherrschung der Regeln sozialer Organisation der Arbeit im Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten und Kunden.

„Die Facharbeiter berichten, dass auf der einen Seite ihre Kompetenzen, die beruflichen Aufgaben zu erledigen, immer in diesen drei Dimensionen ausgeprägt sind, und dass auf der anderen Seite berufliche Veränderungen ebenfalls stets auf die korrespondierenden Dimensionen einwirken“ (Bremer 2004).

Berichte und Erzählungen der Experten-Facharbeiter über ihre Arbeit, ihre Ausbildung und ihre Projektionen werden so initiiert, dass sie sich den Stufen zunehmender beruflicher Kompetenzentwicklung und der Herausbildung beruflicher Identität zuordnen lassen. Auf zwei Schwierigkeiten, die von den Qualifikationsforschern nur mit einiger Übung gemeistert werden können, ist in diesem Zusammenhang hinzuweisen.

- 1) Die Identifizierung der Arbeitsaufgaben kann rasch auf die Ebene abstrakter Fähigkeiten abgleiten, die dann kaum noch Aufschluss über das berufliche Können und die darin inkorporierten Kompetenzen erlauben (Schreier 2000; Röben 2001; Rauner 2001).
- 2) Arbeitsaufgaben, die mit denselben Arbeitsgegenständen und Werkzeugen im Zusammenhang stehen und außerdem äußerlich eine große Ähnlichkeit aufweisen, erweisen sich oft als höchst verschieden hinsichtlich der erforderlichen beruflichen Kompetenzen (vgl. Stratmann 1975).

Für die Anwendung des methodischen Instrumentariums der Experten-Facharbeiter-Workshops bedeutet dies vor allem, den jeweiligen Arbeitskontext, in den die Arbeitsaufgaben eingebettet sind, in der Erhebungssituation konsequent zu berücksichtigen. Beiden Schwierigkeiten kann durch berufswissenschaftliche Untersuchungen begegnet werden, die sich der Analyse be-

³ Die Theorie der Entwicklungsaufgaben wurde in Deutschland erstmals im Kollegs Schulprojekt für die Evaluation von Bildungsgängen aufgegriffen. Blankertz weist in seinem einführenden Beitrag zum Symposium „Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter“ (8. DGfE-Kongress in Regensburg, 1982) auf die Reichweite dieses Ansatzes hin: „Was mir interessant erscheint im Rekurs auf Rousseau und Spranger, ist allein der hohe Stellenwert, der einer Subjekttheorie für eine der systematischen Bildung im Jugendalter angemessenen Didaktik eingeräumt wird. [...] Tatsächlich sind Lehrpläne, Lehrbücher, curriculare Materialien und das Lehrerverhalten in der Sekundarstufe II vielfach abbildungs- und berufsqualifizierende Technologien bezogen, ohne die dem Schüler gestellten Entwicklungsaufgaben systematisch zu berücksichtigen“ (Blankertz 1983, S. 141).

ruflicher Arbeitsprozesse und -aufgaben in ihrer Situiertheit zuwenden (Lave/Wenger 1991, S. 33; Becker 2003).

Die Interpretation und Re-Evaluation betrieblicher Arbeitsprozesse und -aufgaben setzt daher die Berücksichtigung der im Kontext von Praxisgemeinschaften entstehenden Interpretationsmuster voraus. Theo Wehner führt hier den Begriff der „lokalen Deutungsmuster“ ein. Diese sind einerseits durchdrungen von gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen, sie entfalten sich jedoch andererseits erst an den Orten des Agierens von Praxisgemeinschaften (Wehner u. a. 1996, S. 79). Konkreter bedeutet dies für die Qualifikationsforschung, dass der Forscher die Arbeitsprozesse in ihrer Situiertheit als Zusammenspiel von Arbeitsgegenstand, Werkzeugen und Methoden sowie Arbeitsorganisation in ihrer Funktionalität, in ihrer Genese und Gestaltbarkeit als technologischen und sozialen Prozess entschlüsseln muss.

„Nicht die Situation als sozialer Kontext instruiert das Handeln der Lernenden, sondern die Wahrnehmung, Re-Definition und emotionale Bewertung der Situation in ihrer Gewordenheit, d. h. ihre Situiertheit in einer Praxisgemeinschaft“ (ebenda, S. 77).

Die Konsequenzen, die sich daraus für eine arbeitsorientierte Didaktik beruflicher Bildung ergeben, liegen auf der Hand. Für einen Auszubildenden markieren am Beginn seiner Berufsausbildung die neuen Aufgaben und Situationen den Startpunkt einer Entwicklung beruflicher Identität und fachlicher Kompetenz, für deren entwicklungstheoretische Entfaltung nach Bremer (2001b) drei Konzepte notwendig werden:

- das Konzept des beruflichen Lernens,
- das Konzept des beruflichen Arbeitens und
- das Konzept zur beruflichen Zusammenarbeit.

Bei der Konstruktion von Entwicklungsaufgaben zur Evaluierung und Entwicklung beruflicher Kompetenz und Identität kommt es daher darauf an, diese drei Dimensionen zu berücksichtigen. Entwicklungsaufgaben haben grundsätzlich zwei Funktionen. Sie werden einerseits als Evaluierungsinstrument genutzt, um die Herausbildung von beruflicher Kompetenz und Identität an den zu identifizierenden kritischen Schwellen beruflicher Kompetenzentwicklung aufzuklären. Zugleich sind Entwicklungsaufgaben ein didaktisches Instrumentarium zur Begründung und Formulierung beruflicher Curricula sowie von *Lern- und Arbeitsaufgaben* für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung (vgl. Howe u. a. 2001).

In der bisherigen Forschungsarbeit stehen wir allerdings vor der Schwierigkeit, die allgemeinen entwicklungstheoretischen Einsichten curricular und didaktisch auf konkrete Domänen beruflichen Handelns anzuwenden. Hier werden sich Kompetenzerwerb und Identitätsbildung in der Form eines logischen Verlaufs konkretisieren. Wir gehen daher bei unserem Curriculumkonzept von entwicklungstheoretischen Einsichten aus, die sich auf eine Vielzahl empiri-

scher Projekte und die Empirie des situierten Lernens stützen kann, wie sie von Jean Lave und Etienne Wenger am Beispiel ausgewählter Fallbeispiele eindrucksvoll skizziert wird (Lave/Wenger 1991).

Die von Hubert L. Dreyfus und Stuart E. Dreyfus identifizierten fünf Stufen der Kompetenzentwicklung und die damit korrespondierenden entwicklungs- theoretisch angeordneten vier Lernbereiche (Abb. 1) haben eine hypothetische Funktion zur Identifizierung von Schwellen und Stufen bei der Entwicklung beruflicher Kompetenz und Identität sowie eine didaktische Funktion bei der Entwicklung arbeits- und gestaltungsorientierter beruflicher Bildungsgänge (Rauner 2002).

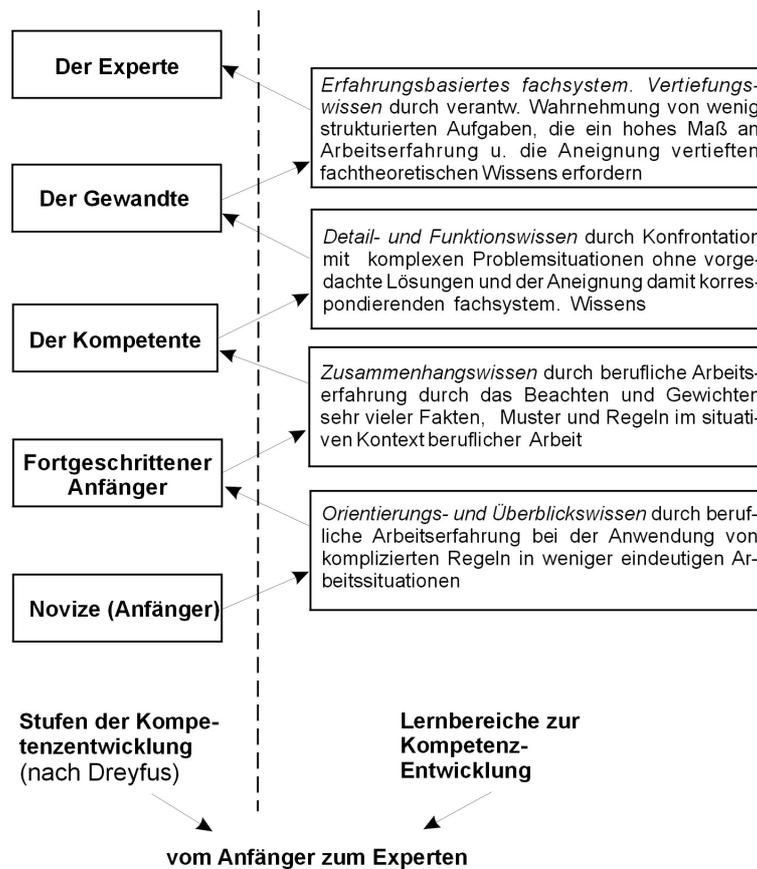


Abb. 1: Berufliche Kompetenzentwicklung „Vom Anfänger zum Experten“

Den Entwicklungsaufgaben bzw. ihren funktionalen Äquivalenten wird auch in der Expertiseforschung eine zentrale Bedeutung für die Kompetenzentwicklung zugemessen. So stellt z. B. Patricia Benner für die berufliche Kompetenzentwicklung von Krankenschwestern die paradigmatische Bedeutung von Entwicklungsaufgaben für die gestufte Herausbildung beruflicher Kompetenz heraus.⁴ Bei Benner verweisen diese Entwicklungsaufgaben auf „paradigmatische Arbeitssituationen“ im Sinne von Fällen, die die Kompetenzen des Pfl-

⁴ Benner orientiert sich in ihrer domänenspezifischen Qualifikationsforschung im Pflegebereich und in der darauf bezogenen Curriculum-Entwicklung an dem von Dreyfus und Dreyfus entwickelten Novizen-Experten-Paradigma (Benner 1997; Dreyfus/Dreyfus 1987).

gepersonals herausfordern.⁵ Benner und Gruschka stehen für einen Wechsel im empirischen Zugang zu realen Lernwegen. Die Dramatik dieses Wechsels bestand für Blankertz nicht nur in der Abkehr von der fachsystematischen Strukturierung beruflicher Bildungsgänge, sondern darin, dass die Kompetenzentwicklung durch Sinnstrukturen reguliert ist, die vom Schüler einen Perspektivwechsel verlangen: „Er muss seine spezifische Berufsrolle antizipieren und sich mit ihr identifizieren – anders würde keine Kompetenzentwicklung denkbar sein“ (Blankertz 1983, S. 139).

Mit dem Subjekt des Lernens, also dem, das seine Fähigkeiten von einem defizitären Status zu einem kompetenten entwickelt, richtet sich der analytische Blick auch auf die Vorgänge des Lernens jenseits des pädagogisch-organisatorischen Kontinuums systematischen Lehrens. Das Subjekt lernt in Situationen, deren Qualität für das Lernergebnis ausschlaggebend wird. In einem in diesem Sinne sehr viel allgemeineren lerntheoretischen Zusammenhang heben Lave und Wenger hervor, dass Lernen als Weg vom Nicht-Können zum Können sich als ein Prozess des Hineinwachsens in die Praxisgemeinschaft jener vollzieht, die sich durch Könnerschaft bereits auszeichnen:

„Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. [...] The practice of community creates the potential ‚curriculum‘ in the broadest sense – that which may be learned by newcomers ...“ (Lave/Wenger 1991, S. 98, S. 93).

Es hat in Deutschland beinahe zwei Jahrzehnte gedauert, bis der Impuls, der vom Versuch ausging, Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung entwicklungstheoretisch zu begründen, in didaktische Konzepte umgesetzt wurde.⁶ Am ITB wurden dazu in den letzten zehn Jahren umfangreiche – sowohl bildungstheoretische⁷ als auch empirische – Vorhaben durchgeführt. Für den Beruf des Car-Mechatroniker⁸ wurde ein entwicklungstheoretisch strukturiertes Curriculum in einem europäischen Pilotprojekt entwickelt (Rauner/Spöttl 2002).

Im Modellversuch „Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte Berufsbildung“ wurden ebenfalls für fünf industrielle Kernberufe Bildungsgänge entwickelt

⁵ Theoretisch und forschungspraktisch besteht eine Differenz zwischen dem Benner'schen Konzept der „paradigmatischen Arbeitssituationen“, die sie in Anlehnung an das von Dreyfus und Dreyfus formulierte Novizen-Experten-Konzept mit Methoden der Expertiseforschung identifiziert, und Gruschkas hypothesengeleiteten Untersuchungen von Anfängern (vgl. Rauner/Bremer 2004).

⁶ Dagegen gibt es mittlerweile eine ausdifferenzierte und fächerübergreifende Diskussion zum Kompetenzbegriff (vgl. Arnold/Schüßler 2001; Erpenbeck 2001). Diese findet zunehmend auch Eingang in die Berufsbildungsforschung (Franke 2001; Fischer/Rauner 2002), die arbeitswissenschaftliche Forschung (Frieling u. a. 2001) und die Expertiseforschung (Gruber 1999).

⁷ Vgl. dazu die Habilitationsschriften von Martin Fischer (2000) sowie v. a. von Rainer Bremer (2001a).

⁸ Dieser fahrzeugtechnische Kernberuf wurde in einem europäischen Forschungs- und Entwicklungsprojekt entwickelt und eingeführt.

und erprobt, die auf entwicklungstheoretischen Annahmen basieren.⁹ Ob diese Beispiele eine Ausnahme bleiben werden, deren Wirkung rasch wieder verblasst, so wie es schon vorher den Beispielen im Kollegs Schulprojekt ergangen ist, hängt vermutlich davon ab, ob es gelingt, Fachlichkeit als eine zentrale Dimension beruflicher Kompetenzentwicklung aus der Eindimensionalität fachwissenschaftlich-systematischer Curriculum- und Didaktiktheorien und einer entsprechenden Berufsschulpraxis herauszulösen.

Natürlich lässt sich eine am Kanon wissenschaftlicher Fächer orientierte Didaktik, wie sie vor allem im letzten Jahrhundert in alle Poren berufspädagogischer Praxis und Theorie hinein diffundiert ist, nicht einfach durch eine ganz andere – geradezu entgegengesetzte – ablösen. Dies setzt eine alle Dimensionen dieses Perspektivwechsels umfassende Diskussion voraus, an der neben der berufspädagogischen Wissenschaftsgemeinde vor allem auch Berufspädagogen der verschiedenen Lernorte beruflicher Bildung teilnehmen.

Es fehlt bisher sicher auch an ausgearbeiteten Begründungen mit denen Brücken geschlagen werden können, die dazu einladen, den von Blankertz und seinen Mitarbeitern vorgedachten Weg einer subjekttheoretisch begründeten Didaktik beruflicher Bildung einzuschlagen. Dazu gehört eine fach- und berufsdidaktisch akzentuierte Forschung zum Arbeitsprozesswissen sowie eine Weiterentwicklung der Theorie multipler Kompetenzen auf der Grundlage einer domänenspezifischen Expertise- und Qualifikationsforschung (Rauner 2004).

Fazit

Zur Entschlüsselung des in der praktischen Berufsarbeit inkorporierten Wissens und Könnens wurden die grundlegenden methodischen Konzepte der „Studies of Work“ (Garfinkel) und der Expertiseforschung mittlerweile in ersten Schritten in eine domänenspezifische Qualifikationsforschung transformiert. Die Identifizierung der für die berufliche Kompetenzentwicklung paradigmatischen Entwicklungsaufgaben berücksichtigt den methodologischen Grundsatz der „dosierten Generalisierung“. Sie bieten eine Grundlage für eine Systematisierung von Arbeits- und Lernsituationen sowie der mit diesen gegebenen Entwicklungspotenzialen zur schrittweisen Aneignung der berufs-spezifischen Bedeutungsfelder handlungsleitender Begriffe und subjektiver Theorien.¹⁰

Die traditionelle Gegenüberstellung von fachsystematischem und kasuistischem Lernen in der berufspädagogischen Diskussion führt in die Irre (Neuweg 2000). Das didaktische Konzept des handlungsorientierten Aneignens von fachsystematischem Wissen basiert auf einem szientistischen Fehlschluss zum

⁹ Vgl. dazu ausführlich Bremer/Jagla 2000; Rauner/Haasler 2001; Rauner/Schön/Gerlach/Reinhold 2001; Rauner/Kleiner/Meyer 2001.

¹⁰ Vgl. dazu ausführlich die Schriftenreihe „Berufsbildung und Innovation. Instrumente und Methoden zum Planen, Gestalten und Bewerten“ im Christiani-Verlag, Konstanz.

Verhältnis von Wissen und Kompetenz. Fachwissenschaftliche Lehrinhalte sind für den Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung von einer weit überschätzten Bedeutung.

Literatur

- Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (Hg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld 2001, S. 52-74
- Becker, Matthias: Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem. Konsequenzen des Einsatzes rechnergestützter Diagnosesysteme für die Facharbeit. Dissertation. Bielefeld 2003
- Benner, Patricia: Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. (2. Nachdruck) Bern 1997
- Blankertz, Herwig: Einführung in die Thematik des Symposiums. In: Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg. Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft. Weinheim, Basel 1983, S. 139-142
- Bremer, Rainer: Technik und Bildung. Zum pädagogischen Rationalitätsproblem – Versuch einer berufspädagogischen Antwort. Habilitationsschrift. Bremen 2001a (verv. Ms.)
- Bremer, Rainer: Entwicklung integrierter Berufsbildungspläne und Lernortkooperation. In: Gerds, Peter/Zöller, Arnulf (Hg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001b, S. 111-139
- Bremer, Rainer: Zur Konzeption von Untersuchungen beruflicher Identität und fachlicher Kompetenz – ein methodologischer Beitrag zu einer berufspädagogischen Entwicklungstheorie. In: Jenewein, Klaus/Knauth, Peter/Röben, Peter; Zülch, Gert (Hg.): Kompetenzentwicklung in Unternehmensprozessen. Beiträge zur Konferenz der Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft am 23./24. September 2002 in Karlsruhe. Band 9. Baden-Baden 2004 (im Erscheinen)
- Bremer, Rainer/Jagla, Hans-Herbert (Hg.): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Bremen 2000
- Bremer, Rainer/Rauner, Felix/Röben, Peter: (2001): Der Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In: Eicker, Friedhelm/Petersen, A. Willi (Hg.): Mensch-Maschine-Interaktion. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung (HGTB 1999). Baden-Baden 2001, S. 211-231
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg 1987
- Erpenbeck, John: Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In: Franke, Guido (Hg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld 2001, S. 102-120
- Fischer, Martin: Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Habilitationsschrift. Opladen 2000
- Fischer, Martin: Die Entwicklung von Arbeitsprozesswissen durch Lernen im Arbeitsprozess – theoretische Annahmen und empirische Befunde. In: Fischer, Martin/Rauner,

- Felix (Hg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabebereichen. Baden-Baden 2002, S. 53-86
- Franke, Guido: Komplexität und Kompetenz. Bonn 2001
- Frieling, Ekkehart/Kauffhold, Simone/Grothe, Sven; Bernard, Heike (Hg.): Flexibilität und Kompetenz. Scaffolding flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Bd. 12. Münster, New York, Berlin 2001
- Gruber, Hans: Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern 1999
- Gruschka, Andreas (Hg.): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. (2 Bände). Wetzlar 1985
- Havighurst, Robert J.: Developmental Tasks and Education. New York 1972
- Howe, Falk/Heermeyer, Reinhard/Heuermann, Horst/Höpfner, Hans-Dieter/Rauner, Felix: Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. Konstanz 2001
- ITB (Hg.): Bericht über Forschungsarbeiten 2000–2001. ITB-Arbeitspapier Nr. 42. Bremen 2002
- KMK – Sekretariat der KMK (Hg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn (Stand: 05.02.1999)
- Lave, Jean/Wenger, Etienne: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. New York 1991
- Neuweg, Georg Hans (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München 2000
- Rauner, Felix: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1999), 3, S. 424-446
- Rauner, Felix: Zur Untersuchung von Arbeitsprozesswissen – Fachkompetenz von Interviewern als Determinante in halbstrukturierten Interviews. In: Eicker, Friedhelm/Petersen, A. Willi (Hg.): Mensch-Maschine-Interaktion. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung. Beiträge und Ergebnisse der 11. HG TB-Fachtagung. Baden-Baden 2001, S. 249-267
- Rauner, Felix: Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Meister, Jörg/Meyer-Menk, Julia (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin 2002, S. 111-132
- Rauner, Felix/Bremer, Rainer: Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation – Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2004
- Rauner, Felix/Haasler, Bernd: Berufsbildungsplan für den Werkzeugmechaniker. ITB-Arbeitspapiere Nr. 30. Bremen 2001
- Rauner, Felix/Kleiner, Michael/Meyer, Kerstin: Berufsbildungsplan für den Industriemechaniker. ITB-Arbeitspapiere Nr. 32. Bremen 2001
- Rauner, Felix/Schön, Manfred/Gerlach, Henning/Reinhold, Michael: Berufsbildungsplan für den Industrieelektroniker. ITB-Arbeitspapiere Nr. 31. Bremen 2001
- Rauner, Felix/Spöttl, Georg (Hg.): Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten. Bielefeld 2002

- Röben, Peter: Arbeitsprozesswissen und Expertise. In: Petersen, A. Willi/Rauner, Felix/Stuber, Franz (Hg.): IT-gestützte Facharbeit – Gestaltungsorientierte Berufsbildung. Baden-Baden 2001, S. 43-57
- Schreier, Norbert: Integration von Arbeiten und Lernen durch eine arbeitsprozessorientierte Qualifizierungskonzentration beim Einsatz tutorieller Diagnosesysteme im Kfz-Service. In: Pahl, Jörg-Peter/Rauner, Felix/Spöttl, Georg (Hg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden 2000, S. 289-300
- Stratmann, Karlwilhelm: Curriculum und Curriculumprojekte im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung. In: Frey, Karl (Hg.): Curriculum Handbuch, Band III. München 1975, S. 335-349
- Wehner, Theo/Clases, Christoph/Endres, Egon: Situiertes Lernen und kooperatives Handeln in Praxisgemeinschaften. In: Endres, Egon/Wehner, Theo (Hg.): Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Lieferbeziehungen. Weinheim 1996, S. 71-85

Wolfgang Wittwer

Von der Defizit- zur Stärkenanalyse – Zur Neuausrichtung der beruflichen Bildung

These 1: Berufliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse finden heute unter Bedingungen einer z ieloffenen Transform a- tion statt.

Die Begründung dieser These ergibt sich aus den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen. Wir leben in einer G esellschaft, die durch tief greifende, das gesamte gesellschaftliche Gefüge erfassende Veränderungsprozesse gekennzeichnet ist. Diese Prozesse, die noch nicht abgeschlossen sind, führen zu einer Situation des „Nicht-mehr“ und „Noch-nicht“. Die berufliche Bildung befindet sich daher in einem Entwicklungsprozess, dessen Richtung und Ende noch nicht abzusehen sind.

Diese E ntwicklung hat w eitreichende K onsequenzen u. a. für A rbeit, Beruf und Bildung. Sie bedeutet:

- Veränderung der Arbeitsinhalte,
- Ausübung einer Berufstätigkeit auf Zeit,
- Wechsel von Arbeitsplatz, Betrieb, Beruf,
- aber vor allem auch: Verlust an beruflicher Orientierung durch die Auflö- sung tradiertter Berufsstrukturen und Karrieremuster sowie
- die Notwendigkeit, Entscheidungen eigenverantwortlich und unter Unsi- cherheit zu treffen.

Die hier sehr pointiert beschriebenen E ntwicklungstendenzen scheinen nicht immer den eigenen Erfahrungen bzw. den einschlägigen statistischen Z ahlen zu entsprechen. Diese W ahrnehmung hängt u. a. dam it zusam men, dass die gegenwärtig z. T. noch moderate Gesamtentwicklung vielfach die unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken bei den einzelnen gesellschaftlichen Subgrup- pen verdeckt. So hat sich beispielsw eise die Z ahl der Berufs- und Betriebs- wechsel in den letzten Jahrzehnten zwar nicht dram atisch verändert, aber das Wechselmotiv hat sich geändert. Denn der Zwang zum Wechsel nimmt zu und die W echsler w erden im mer j ünger. L etzteres belegt „ die weit überdurch- schnittliche Betroffenheit ... j üngerer Beschäftigter von potenziell prekären Episoden in der Erwerbsbiografie“ (Klammer 2001, S. 20). Die Tatsache, dass sich diese Dynamik ganz überwiegend bei den jüngeren auf den Arbeitsmarkt tretenden Kohorten zeigt, deutet auf eine möglicherweise generelle Auswei- tung dieser Entwicklung hin. Differenzierte Zahlen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsstatistik belegen diese E ntwicklung (vgl. Bundesministerium für Bil- dung und Forschung 2001, S. 162 ff.). Bereits heute gehen acht von zehn

Deutschen davon aus, dass es in Zukunft die normale Vollzeitstelle bzw. „den Arbeitsplatz fürs Leben“ nicht mehr geben wird (vgl. „Arbeitsplatz fürs Leben gilt als Auslaufmodell“ 2003, S. V1/15).

Die Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung findet künftig unter Bedingungen einer **zieloffenen Transformation** statt (vgl. Schäffter 1998, S. 25). Sie ist zu verstehen als offener Übergang von einer im weitesten Sinne als defizitär erlebten Situation (z. B. mangelnde Qualifikation, fehlende Arbeitsmöglichkeiten etc.) hin zu einer Situation, von der man nicht weiß, wie tragfähig sie sein wird, d. h. welche neuen Situationsanforderungen sie begründet. Dieser Veränderungsprozess wird getragen von reflexiven Bemühungen um Situationsklärung. Diese Bemühungen führen jedoch nicht zum eigentlichen Zielzustand hin, sondern immer nur zu Zwischensituationen. Denn jedes Mal, wenn ein (vermeintlicher) Zielzustand „im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor“ (ebenda, S. 31). Es handelt sich hier um einen zieloffenen Reflexionsprozess permanenter Veränderungen.

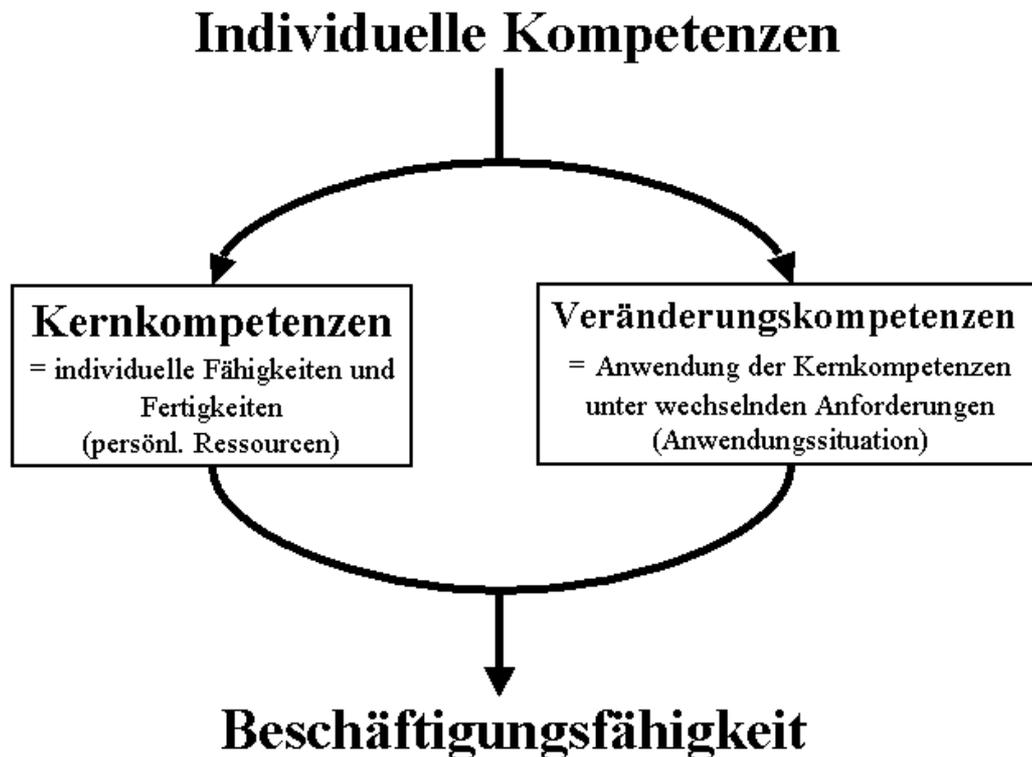
These 2: Neues Orientierungsdatum für berufliche Entwicklung und Bildung sind die individuellen Kompetenzen.

Für die Erwerbstätigen hat diese Entwicklung zur Konsequenz, dass wichtige Wegmarken für ihre Karriere- und Bildungsplanung wegfallen. Da sie dennoch Entscheidungen treffen müssen, stellt sich die Frage, wer oder was ihnen künftig Orientierung geben kann.

Da die externen Orientierungen wie Berufsstruktur, Karrieremuster, Arbeitsmarkt etc. nur noch ein begrenztes Haltbarkeitsdatum besitzen und damit schnell veralten, können, so unsere These, nur die individuellen Kompetenzen der Menschen diese Orientierungsfunktion übernehmen. Denn sie überdauern die Zeit!

Kompetenz steht hier für die individuelle Stärke, Besonderheit des Menschen, und bezeichnet das, worin sich die Subjekte von einander unterscheiden. Sie ist gleichsam der Navigator, mit dessen Hilfe sich die Erwerbstätigen in den unbekanntem und sich immer wieder verändernden „Gewässern“ von Arbeit und Beruf orientieren können.

Kompetenzen werden von zwei Seiten her bestimmt: Von der **Situation** (Anforderungsseite) und der **Person** (persönliche Ressourcen). Es lassen sich somit in analytischer Differenzierung zwei Dimensionen unterscheiden: Kern- und Veränderungskompetenz (vgl. Wittwer 2001, 2003). Von der Entwicklung beider Kompetenzen hängt in Zukunft die Beschäftigungsfähigkeit eines Individuums ab (vgl. Abb. 1).



W. Wittwer

Abb. 1: „Individuelle Kompetenzen“

Mit **Kernkompetenzen** werden die persönlichen Ressourcen eines Individuums bezeichnet. Darunter sind Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die von einem Individuum im besonderen Maße beherrscht und in unverwechselbarer Weise angewendet werden.

Die Kernkompetenzen haben für berufliche Bildung und Arbeit drei wichtige Funktionen:

1. Sie geben **Orientierung**: Das Wissen um die eigene Stärke und deren Erleben in unterschiedlichen (Berufs-)Lebenssituationen wird zum Motor der beruflichen Entwicklung.
2. Sie stellen **Kontinuität** her: Die Kernkompetenzen behält das Individuum, unabhängig davon, welche Berufstätigkeit es ausübt und wo es arbeitet.
3. Sie begründen **Fachqualifikationen**: Eine Kernkompetenz kann nie „nur so“ angewendet werden, sondern immer in einem bestimmten fachlichen Kontext. Zu ihrer Anwendung sind daher zugleich auch Fachqualifikationen erforderlich.

Die Anwendung von Kernkompetenzen unterliegt jedoch ganz bestimmten situativen Anforderungen. Kernkompetenzen allein reichen für die Ausübung von bestimmten Berufstätigkeiten nicht aus. Sie müssen vielmehr ergänzt werden durch **Veränderungskompetenz**. Damit ist die Bereitschaft und Fähigkeit gemeint, auf die unterschiedlichen und wechselnden qualifikatorischen Anfor-

derungen eingehen und diese im Hinblick auf die eigene Biografie verarbeiten zu können.

Veränderungskompetenz ist jedoch nicht nur für den einzelnen Erwerbstätigen wichtig, sondern auch für die Innovations- und Wandlungsfähigkeit eines Unternehmens (vgl. Bullinger 2000). Wichtig ist daher, dass Organisationsstrukturen entwickelt werden, „die Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, in denen Veränderungskompetenz erworben und nach Möglichkeit als stabile Fähigkeit in der Organisation verankert wird“ (Dybowski 1998, S. 1).

Das hier entwickelte Verständnis von Veränderungskompetenz macht deutlich, dass es hier nicht um die bloße Flexibilisierung des Erwerbstätigen als Arbeitskraft geht. Auszubildende wie auch die erwachsenen Beschäftigten sollen nicht zu „Driftern“ (Sennet 2000) werden, die vom permanenten Wandel in ihrem Arbeits- und Berufsleben dahin getrieben werden. Die Berufsbildung soll vielmehr von der Frage geleitet sein: Wie können im Rahmen von beruflichen Bildungsmaßnahmen Kompetenzen entwickelt werden, die es den Beschäftigten ermöglichen, innerhalb dieses dynamischen Prozesses handelnde Akteure zu bleiben, d. h. eigene Interessen zu artikulieren, selbst Ziele zu setzen und sich gestalterisch in Arbeits- und Organisationsentwicklungsprozesse einbringen zu können (vgl. Wittwer/Witthaus 2001, S. 5)? Dass diese Vorstellung durchaus der Praxis entspricht, zeigt die folgende Biografie (vgl. Göricke 2001, S. V2/1).

Constance W., so der Name der Auszubildenden, wollte nach dem Abitur unbedingt Kunst studieren, sie wurde jedoch an der Akademie abgelehnt. „Gerade ich, die immer wusste, was sie wollte, stand nun ganz am Anfang. Da musste ich tief in mich gehen und überlegen, was ich mit meinem Leben beginnen will.“ Sie genoss zunächst, gar nichts zu tun. Sie jobbte, machte ein Praktikum. Diese Phase dauerte etwa zweieinhalb Jahre. Dann hatte sie selbst das Gefühl, eine Perspektive haben zu müssen. Sie machte auf Vorschlag ihrer Mutter ein Praktikum in einer Schreinerei. Das Praktikum gefiel ihr so gut, dass sie sich entschloss, eine Ausbildung zu machen. „Schreiner ist an sich nicht mein Traumberuf. Das ebnet mir nur den weiteren Lebensweg.“ ... „Ich musste schon immer irgendwas mit den Händen machen. Wenn wir ein neues Fahrrad bekommen haben in einem großen Pappkarton, hat mich der Karton am meisten interessiert. Aus dem habe ich was gebastelt.“

Constance W. freut sich auf die nächsten Jahre, weil sie dann so viel lernen kann, um selber etwas zu leisten. „Im Moment bin ich richtig stolz darauf, eine Ausbildung zu machen und nicht zu studieren ... Seit ich meine Schreiner-ausbildung mache, genieße ich sogar größten Respekt.“

Leitend für die Berufsbiografie von Constance W. ist ihre Kernkompetenz „Handwerkliches Geschick“. Diese Kompetenz hatte sie bereits sehr früh als Kind im privaten Bereich entdeckt und gelebt. Sie hilft ihr nun beim Einstieg in das Berufsleben. Dabei spielt der gewählte Ausbildungsberuf Schreiner eine nachgeordnete Rolle. Sie hat ihn eher zufällig gewählt. Für sie ist die Funktion

der Schreiner Ausbildung klar. Sie ermöglicht ihr den Einstieg ins Berufsleben. Die weitere berufliche Entwicklung bleibt offen.

Mit dieser Neuorientierung der beruflichen Bildung an den individuellen Kompetenzen tritt zugleich ein **Perspektivwechsel** ein. Der Erwerbsfähige erlebt nämlich die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten jetzt nicht mehr als Resultat der Anforderungen eines ganz bestimmten Berufes, sondern als persönliche Kompetenz, die er berufsübergreifend bzw. berufsunabhängig einsetzen und die konstitutiv für die berufliche Lebensplanung sein kann. Er wird sie daher als Teil der Biografie betrachten und sie in diese integrieren. Bei einem Wechsel der Aufgaben bzw. Funktionen geht diese Fähigkeit dann nicht verloren.

Damit wird zugleich auch der Zugang zu informellen Lernfeldern, d. h. zu Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen von Tätigkeiten im sozialen Umfeld der Unternehmen erworben wurden, geöffnet. Wissen und Erfahrungen aus diesen „Grenzgängen“ spielen für beruflich-betriebliches Arbeitshandeln eine wichtige Rolle.

These 3: Aufgrund der Zieloffenheit beruflicher Entwicklungsprozesse muss die berufliche Aus- und Weiterbildung die individuellen Besonderheiten der Lernenden fördern.

In These 2 war bereits die Veränderung überdauernde Funktion der individuellen Kompetenz angesprochen worden. Die berufliche Bildung muss künftig dieses Potenzial nutzen und ihr Profil in Richtung „individualisierte und differenzierte Aktivitäten“ schärfen. Damit wird zugleich ein **Paradigmenwechsel** vollzogen: von der **Defizit-** zur **Stärkenanalyse**. Die Frage: „Was können die Jugendlichen bzw. Erwachsenen noch nicht?“, wird jetzt abgelöst durch die Frage: „Was können sie gut und wie können sie darin noch gestärkt werden?“ Die individuelle Stärke bzw. Kompetenz wird nun leitend für die berufliche Entwicklung und damit zugleich auch zum wichtigsten Motivationsfaktor der Lernenden.

Die individuellen Kompetenzen zu erkennen wird zu einer wichtigen Aufgabe für Führungskräfte. Das Geheimnis guter Manager ist: „Sie finden bei ihren Mitarbeitern zuerst heraus, was sie besonders gut können und sorgen dafür, dass sich diese Begabungen so gut wie möglich entfalten können... Gute Manager versuchen nicht, ihre Leute zu perfektionieren oder zu kontrollieren. Sie vertrauen ihnen, bevollmächtigen sie und helfen ihnen, ihr einzigartiges Potenzial zu entwickeln. Es ist Unsinn, alle Leute gleich zu behandeln. Jeder hat andere Stärken und andere Bedürfnisse“ (Beckstein 2001, S. 24).

Entsprechende Ansätze gibt es bereits in der Wirtschaft. Als Stichworte seien hier genannt: Die **Individualisierte Organisation** und **Managing Diversity**. Beide Ansätze orientieren sich an den Besonderheiten/Stärken der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und wollen diese im Sinne des Betriebsziels nutzen.

1. **Die Individualisierte Organisation.** Sie wird seit den 70er Jahren in der Bundesrepublik diskutiert – allerdings nicht sehr laut. Der Ansatz basiert auf der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit und –bereitschaft der Erwerbstätigen, auf die ein Unternehmen durch verschiedene Anreize und durch eine entsprechende Organisation des Arbeitsprozesses reagieren kann (vgl. Motivationstheorien). Sie kann hier entweder die Person oder die Organisation zum Ausgangspunkt des „Matching-Prozesses“ machen (vgl. Röllinghoff 1996, S. 189 f.).
2. **Managing Diversity.** Bei diesem Ansatz geht es um die Förderung der Unterschiede bzw. Besonderheiten der Menschen. Es sollen hier nicht qualifikatorische Defizite ausgeglichen, sondern die individuellen Stärken weiterentwickelt werden. Das Anderssein des anderen, das in der Vergangenheit, abgesehen von einzelnen Ausnahmen in der beruflichen Ausbildung aufgrund weitgehend standardisierter Ausbildungsmaßnahmen eher behindert wurde, wird jetzt bewusst zugelassen bzw. gefördert. So will beispielsweise der Otto Versand während der Ausbildung die Jugendlichen unterstützen, ihr individuelles Potenzial selber einzuschätzen (vgl. Rouvel 2000, S. 11). Und die Ausbildungsabteilung der Deutschen Telekom bei der Verkaufsniederlassung Bielefeld hat ein Ausbildungsprojekt durchgeführt, bei dem die verschiedenen muttersprachlichen Kompetenzen ihrer Auszubildenden gezielt eingesetzt werden

Für die betriebliche Bildung (gerade auch in den Klein- und Mittelbetrieben) bedeutet das: weg von einem Bildungsprogramm von der „Stange“ und hin zu einer individuellen Personalentwicklung, die bereits bei den Auszubildenden beginnt (vgl. Borutta/Münchhausen/Wittwer 2002) und den Jugendlichen sowie den erwachsenen Beschäftigten hilft, ihre individuellen Stärken zu entdecken und weiter zu entwickeln – auch über die Unternehmensgrenzen hinaus.

Die Umsetzung dieser neuen Zielsetzung in der beruflichen Bildung ermöglichen die neuen gestaltungsoffenen und dynamisierten Ausbildungsordnungen sowie die betriebliche Weiterbildung, die generell gestaltungsfrei ist. Voraussetzung für die Förderung der individuellen Kompetenzen ist allerdings deren Entdeckung. Diese Entdeckung stellt einen Prozess dar, der sich von der Ausbildung bis ins Berufsleben hinein erstreckt. Hierzu sind geeignete Instrumente zu entwickeln.

1. Instrumente zur Kompetenzdiagnose

Solche Instrumente können beispielsweise sein: Seminare zur biografischen Selbstreflexion, Fragebögen und Übungen zur Berufs- und Lern-Biografie, zum biographischen Umgang mit Wechsel und Veränderungen, zur Kompetenz-Diagnose in Form von Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen sowie Profilcoaching und Karriereberatung.

Diese Instrumente können eingesetzt werden:

- a) Zu Beginn der Ausbildung: Am Anfang der Ausbildung kann ein individuelles Kompetenzprofil erstellt werden, das Auskunft über die besonderen Kompetenzen der einzelnen Auszubildenden gibt.
- b) Gegen Ende der Probezeit: Nach ersten Erfahrungen mit der Ausbildung sollen die individuellen Kompetenzen der Auszubildenden hinsichtlich des Transfers und der Entwicklungsmöglichkeiten reflektiert und individuelle Personalentwicklungsprogramme/Förderkonzepte erarbeitet werden.
- c) Überleitung in die Berufstätigkeit: Vor Abschluss der Ausbildung können anhand einer Kompetenzdiagnose den Auszubildenden Optionen für einen Einsatz als Fachkraft aufgezeigt und ggf. die erforderlichen Qualifizierungen eingeleitet werden. Hier können vor allem Instrumente wie Profilcoaching und Karriereberatung eingesetzt werden.
- d) Berufsbegleitend, vor allem in Phasen der Neuorientierung bzw. bei beruflichen Wechseln und Veränderungen.

2. „Entwicklung von Lern- und Erfahrungsräumen“

Unter Lern- und Erfahrungsräumen werden soziale Situationen verstanden, die strukturell-organisatorisch und didaktisch-methodisch so angelegt sind, dass dort gezielt Kompetenzen – insbesondere Veränderungskompetenz – sowie neue Fachqualifikationen erworben werden können.

Die Beschäftigten sollen in für sie neuen bzw. fremden Situationen in beruflich-fachlicher sowie sozialer Hinsicht neue Erfahrungen machen und diese mit Bezug auf ihre berufliche Entwicklung reflektieren. Damit können sie zugleich für sich neue berufliche Optionen erkennen.

Entsprechende Lern- und Erfahrungsräume können außerhalb und innerhalb eines Unternehmens im Inland wie im Ausland gefunden bzw. gestaltet werden. So einen Erfahrungsraum außerhalb des Unternehmens stellt beispielsweise der zeitlich begrenzte Einsatz in einer Fremdfirma dar. Bei dieser Maßnahme werden u. a. Auszubildende für etwa sechs bis acht Wochen in einer Niederlassung, in einem Zweigwerk oder in einer Fremdfirma, z. B. bei einem Zulieferbetrieb oder in einem Unternehmen, das zwar in den gleichen Berufen aber für andere Aufgaben ausbildet, eingesetzt, wobei der neue Ausbildungsort so weit vom Ausbildungsbetrieb entfernt liegt, dass die Jugendlichen nicht zwischen den Orten pendeln können. Sie müssen so lernen, ihr privates wie berufliches Leben selber zu organisieren und sich auf neue auszubildende Fachkräfte und Ausbilder und neue Arbeitskollegen einstellen. Und sie können berufsergänzende Qualifikationen erwerben, die in ihrem Unternehmen nicht vermittelt werden.

Die Möglichkeit, über den „Tellerrand“ der eigenen betrieblichen Ausbildung zu schauen und so weitere berufliche Optionen zu erfahren, wünschen sich be-

reits so m anche A uszubildende. Für sie ist es von V orteil, in verschiedenen Ausbildungsbetrieben zu lernen. „Man lernt dabei mehr Menschen und unterschiedliche A rbeits- und V orgehensweisen kennen und kann vergleichen. „Man ist flexibler!““ (Wittwer/Rose/Staack 2003, S. 6).

Entsprechende Erfahrungsräume können auch im sozialen Umfeld des Betriebes liegen und für beruflich-betriebliches Arbeitshandeln genutzt werden.

Diese Erfahrungsräume sollten auch erw achsenen Erwerbstätigen zur V erfügung stehen. Sie können u. a. in ein Personalentw icklungsprogramm eingebunden werden, das über die Unternehmensgrenzen hinaus führt. Was bislang heute nur in einigen U nternehmen für bestimmte Mitarbeitergruppen, vornehmlich der höheren Hierarchieebenen, gilt, sollte künftig möglichst allen Beschäftigten angeboten werden. So können „Mitarbeiter der Degussa, der Deutschen Bank, von Lufthansa und der Fraport A G ihre Kompetenzen testen lassen und im Rahmen eines überbetrieblichen Stellenmarktes auch zeitlich befristet in einem der Partnerunternehmen arbeiten“ (Stelzl 2002, S. V1/17).

Literatur

- „Arbeitsplatz fürs Leben gilt als Auslaufmodell“. In: Süddeutsche Zeitung vom 13./14.12.03, S. V1/15
- Beckstein, D.: Kleines Führungs-Geheimnis. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 53 vom 05.03.2001, S. 24
- Bundesminister für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht. Bonn 2001
- Borutta, A./Münchhausen, G./Wittwer, W. : Individuelle Kompetenz als Stabilisierungsfaktor bei Veränderungsprozessen – Neue Lernkonzepte in KMUs. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen. Die Bedeutung des beruflichen Erfahrungslernens für die Kompetenzentwicklung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn 2002
- Bullinger, H.-J.: Arbeit im Wandel – Perspektiven und Herausforderungen für den Arbeitsschutz. [www.http://agency.osha.eu.int/](http://agency.osha.eu.int/) [Stand: 2000]
- Dybowski, G.: Wettbewerbsfähigkeit durch Beteiligung in einem lernenden Unternehmen. Vortrag beim Phoenix-Dialog: Wege zur innovativen Organisation, 18.06.1998, Vortragsmanuskript 2000
- Göricke, J.: „Es wird viel passieren“. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 216 vom 19.09.2001, S. V2/1
- Klammer, U.: Welche Sicherheit für welche Flexibilität? – ausgewählte Ergebnisse des empirischen Projektteils – In: Flexicurity: Soziale Sicherung und Flexibilisierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse. Dokumentation der Fachtagung am 6. Dezember 2001. Düsseldorf 2001, S. 18-55
- Röllinghoff, S.: Die Individualisierung des Personaleinsatzes. Empirische Annäherungen, normative Programme und theoretische Implikationen unter Berücksichtigung neuerer organisationstheoretischer Ansätze. In: Berufsbildung, 54 (1996), 64, S. 11-14
- Rouvel, J.: Enterprise. Network: Handeln lernen im Netz. In: Berufsbildung 64 (2000), 54, S. 11-14
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin 1998
- Sennet, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2000

- Stelzl, B.: Zukunft im Dunkeln? In: Süddeutsche Zeitung Nr. 52 vom 2./3.03.2002, S. V1/17
- Wittwer, W.: Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme, Bd. 1. Baltmannsweiler 2001, S. 229-247
- Wittwer, W.: „Lernen für die Zeit, werden tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim 2003, S. 13-41
- Wittwer, W./Witthaus, U.: Veränderungskompetenz – Navigator in einer zunehmend vernetzten Arbeitswelt. In: Berufsbildung 55 (2001), 72, S. 3-9
- Wittwer, W./Rose, P./Staack, Y.: Die Wirklichkeit ist gar nicht so anders. Wie Jugendliche ihre Ausbildung sehen. In: Berufsbildung 57 (2003), 84, S. 3-7

**Neuorientierung der Begleitforschung von
Modellversuchen angesichts des betrieblichen und
wissenschaftlichen Wandels**

1 Zu Genese und Problemlagen von Modellversuchen

Blickt man zurück in die 1970er Jahre, dann dominierten in der damaligen Bildungs- und Berufsbildungsreform bildungspolitisch und gesellschaftlich ausgerichtete Ziele und Konzepte. Die Rede von der zweiten Aufklärung kennzeichnete die breite Reformbewegung. Wissenschaftspropädeutik und Kritik als ambitionierte Zielsetzungen brachten den wissenschaftlich und historisch begründeten Anspruch der Reform auf den Punkt. Das auf Emanzipation und Mündigkeit orientierte Reformverständnis sollte – ähnlich der Umsetzungsdiagnostik in vielen historischen Fortschrittsbewegungen – über zentralisierte und operationalisierte Maßnahmen eingelöst werden. Beispiele sind die behavioristischen und geschlossenen Lern- und Curriculumkonzepte und die Versuche, eine einheitliche Sekundarstufe II über unterschiedliche Planungsmodelle durchzusetzen. Auch die Einrichtung von Modellversuchen mit zugehörigen wissenschaftlichen Begleitungen ordnet sich in diesen Kontext ein.

Wirft man einen genaueren Blick auf die Entstehung von Modellversuchen, dann sind zwei zentrale Festlegungen in Erinnerung zu rufen: der bildungspolitische Charakter der Modellversuche und die doppelte, theorie- und praxisbezogene Aufgabebestimmung der wissenschaftlichen Begleitung. Die bildungspolitische Aufgabe zeigte sich darin, dass Modellversuche als ein wichtiges Instrument innovativer Bildungspolitik und Bildungsplanung für Schulen und Hochschulen sowie für die berufliche Bildung konzipiert wurden. Als Ausgangspunkt für Modellversuche waren entweder bundesweit initiierte bildungspolitische Maßnahmen und Programme vorgesehen oder unmittelbar praxisbezogene Aufgaben und Probleme, deren Bearbeitung zur Weiterentwicklung des Bildungswesens insgesamt beitragen sollte. Die BLK legte die Ziele von Modellversuchen und ihrer wissenschaftlichen Begleitung auf der Basis der „Modellversuchs-Vereinbarung“ von 1971 folgendermaßen fest: „Durch Modellversuche soll einerseits Bestehendes fortentwickelt, andererseits Neues erprobt werden. Sie sollen so ausgerichtet sein, daß sie wichtige Entscheidungen für die Entwicklung des Bildungswesens geben. Dabei hat die wissenschaftliche Begleitung die Aufgabe, die Durchführung der Modellversuche zu unterstützen und die Auswirkungen der Reformmaßnahmen zu beschreiben und zu analysieren“ (BLK 1974, S. 4).

Diese Zielsetzungen wurden in den wechselseitigen Bezug von Bildungspolitik, Bildungspraxis und Wissenschaft unter dem Primat von Bildungspolitik und Bildungsplanung eingeordnet. In der Bildungsreform der 1970er Jahre

bedeutete dies, dass die auf Chancengleichheit, Emanzipation und Mündigkeit ausgerichtete grundlegende Reform des Bildungswesens modellhaft eingeführt und erprobt wurde. Für die Sekundarstufe II sei beispielhaft auf die bundesweiten Modellversuche zum schulischen und kooperativen Berufsgrundbildungsjahr und auf die flächendeckend angelegten Modellversuche zur Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung wie die „Kollegstufe NW“ und die „berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren“ in Berlin verwiesen (vgl. Dehnbostel 1988, S. 107 ff.). Mit dem Ausklingen der Bildungsreform nahm der bildungspolitische Einfluss auf die Modellversuche zusehends ab. Bei den Wirtschaftsmodellversuchen – und diese werden in diesem Beitrag vorrangig betrachtet – wurden anstelle von Programmen zunehmend Reihen und Schwerpunkte gebildet, die sich vorrangig praktisch-konzeptionell auf der Basis von Problemlagen und Innovationsabsichten in der Berufsbildungspraxis konstituierten. Bei den BLK-Modellversuchen in der beruflichen Bildung fand hingegen ab 1998 eine Intensivierung der Programmförderung statt (vgl. Pätzold u. a. 2002, S. 9 f.).

Die Unabhängigkeit der Begleitforschung wurde von vornherein als Voraussetzung für wissenschaftliche Objektivität sowie Verallgemeinerung und Transferierbarkeit von Modellversuchserkenntnissen angesehen. Die Verpflichtung der wissenschaftlichen Begleitung auf Positionen des Modellversuchsträgers wird damit ebenso ausgeschlossen wie eine Durchführung als Auftragsforschung. In wissenschaftstheoretisch-methodologischer Hinsicht lassen sich bis in die 1990er Jahre hinein fünf bedeutende Forschungsansätze unterscheiden, deren Reihenfolge in gewisser Weise die Entwicklungsgeschichte und den Wandel der Begleitforschung widerspiegelt (vgl. Dehnbostel 1998, S. 190 ff.; Lipsmeier 1997):

- die traditionelle empirische Sozialforschung,
- die Produkt- und Prozessevaluation,
- die Handlungs- und Aktionsforschung,
- die responsive Evaluation,
- die systemische Evaluation.

In der weiteren Entwicklung zeigten sich neben vielen erfolgreich durchgeführten Innovations- und Reformmaßnahmen (vgl. Dehnbostel/Holz/Ploghaus 1994) auch zunehmend Schwachpunkte der Modellversuchsarbeit. Aktuell richtet sich die Kritik vor allem auf die tatsächliche Innovationswirkung von Modellversuchen und damit zusammenhängend auf den mangelnden Transfer und die Positionierung der wissenschaftlichen Begleitung. Mit der Zunahme von singular laufenden Modellversuchen und von relativ unverbindlich arbeitenden Arbeitskreisen entstehen Defizite in der Gewinnung von modellversuchsübergreifenden Erkenntnissen und Ergebnissen. Die Implementierung und Wahrung von wissenschaftlichen Qualitäts- und Forschungsstandards in der Begleitforschung ist nicht hinreichend gesichert, Zufälligkeit und Belie-

bigkeit in den w issenschaftlichen Orientierungen und A nsprüchen haben zu-
genommen. Auch im Hinblick auf die reduzierte oder gar fehlende bildungs-
politische und programmatische Ausrichtung stellt sich die Frage, wie die Zie-
le der innovativen W eiterentwicklung des Berufsbildungssystems eingelöst
werden sollen. Es besteht die Gefahr, dass Modellversuche den Wirkungsgrad
von nur „inkrementellen Innovationen“ (Kern 2002, S. 25 ff.) bekommen, d. h.
von kleinschrittigen Reformmaßnahmen, die im wesentlichen auf die beteilig-
ten Personengruppen und Institutionen beschränkt bleiben und deren Erkennt-
nisse und Ergebnisse aufgrund ihres singulären Charakters kaum übertragbar
sind oder sich gegenseitig aufheben. H inzu kom mt ein w eiter entw ickeltes
Wissenschaftsverständnis, das für die w issenschaftliche Begleitung insbeson-
dere mit der H andlungs- und V erwendungsforschung neue Möglichkeiten in
der Theorie-Praxis-Anlage von Modellversuchen bietet, die bisher j edoch
kaum wahrgenommen werden.

Ziel der folgenden A usführungen ist daher, eine verstärkt verwendungsorien-
tierte und auf Transfer gerichtete Begleitforschung zu begründen. Dabei ist der
Verwendungsbezug im Sinne von V erwendungsforschung als eine wissen-
schaftstheoretisch-konzeptionelle Orientierung zu verstehen, die mit der ele-
mentaren Erweiterung des Praxisbezugs der Sozialwissenschaften in den letz-
ten Jahren einhergeht und die im Kontext der Handlungsforschung steht. Ins-
besondere für die hier im Mittelpunkt stehenden W irtschaftsmodellversuche
ist zuvor auf die w achsende Bedeutung der O rganisations- und Personalent-
wicklung für Innovationen in der Berufsbildung hinzuweisen. Die mit dem ak-
tuellen gesellschaftlichen und betrieblichen W andel verbundenen neuen U-
nternehmens- und A rbeitskonzepte erfordern kontinuierliche O rganisations-
und Kompetenzentwicklungsprozesse, die m it K onzepten zum lebensbeglei-
tenden Lernen und zur beruflichen Handlungskompetenz einhergehen und vor
dem Hintergrund des Übergangs von der Industrie- zur Wissens- und Dienst-
leistungsgesellschaft zu sehen sind. Organisationsentwicklung erhebt den A n-
spruch, Strukturen, Prozesse und Personen in O rganisationen ganzheitlich zu
betrachten und zu verändern, während Modellversuche durch die T hematisie-
rung von Einzelproblemen und den Bezug auf den Berufsbildungsbereich zu-
meist nur T eilbereiche von O rganisationen betrachten. Die Berücksichtigung
des ganzheitlicheren O rganisationsentwicklungsansatzes könnte neue Sicht-
weisen und Innovationswege in Modellversuchen aufzeigen und so dazu bei-
tragen, die berufliche Bildung verstärkt in die G estaltung von A rbeits- und
Organisationsstrukturen sowie von T echnik- und Produktentw icklung einzu-
beziehen. Allerdings ist der Bezug der Modellversuche auf Bildungsstandards
und das öffentliche Bildungswesen zu erhalten, da sie ansonsten auf Maßnah-
men der Organisationsentwicklung reduziert werden und ihre eigentliche Ziel-
setzung verfehlen.

2 Handlungs- und verwendungsorientierte Begleitforschung

Die wissenschaftlichen Begleitungen von Modellversuchen griffen zunächst stark auf die traditionelle empirische Sozialforschung zurück. Die Begleitforschungsarbeit wurde empirisch-analytisch durch quantitative Verfahren und Methoden dominiert und z. T. als Kontrollforschung verstanden, die vorab aufgestellte Hypothesen überprüfte. Sie folgte dem epistemologischen Verständnis des Positivismus in Anlehnung an die naturwissenschaftliche Forschung mit dem Anspruch, objektive und wahre Aussagen und Ergebnisse zu liefern. Nach Abschluss der Modellversuche wurden dann differenzierte Aussagen über die mit den erprobten Maßnahmen erreichten Ziele gemacht. Die Entscheidungshilfen für die Bildungspolitik erfolgten so auf klassisch-empirischer Grundlage einer möglichst objektiven, reliablen und validen Datenbasis. Auch wenn die Vorbildfunktion empirisch-experimenteller Grundlagenforschung nach dem Positivismusstreit in diesem Forschungstyp nicht mehr unumstritten war, blieben die systematische Trennung von Theorie und Praxis, die Ausblendung sozialer Kontexte durch Standardisierung, die Erarbeitung nomologischer Aussagen sowie das Primat quantitativer Methoden bestehen. Es zeigte sich aber, dass die mit den exakten Methoden der empirischen Sozialforschung gewonnenen Daten weder zu den gewünschten übertragbaren Theorien noch zu den angestrebten praxistauglichen Problemlösungen führten (vgl. Zimmer 1995).

Handlungsorientierte Begleitkonzepte fanden noch in den 1970er Jahren – einhergehend mit der allgemeinen Diskussion zur Handlungsforschung (vgl. Moser 1995, S. 33 ff.) – zunehmend Beachtung. Qualitative Methoden wurden verstärkt aufgenommen, der Beitrag der Forschung zu einer innovativen Veränderung der Praxis erhöht. Anstelle der distanzierten Erforschung von Rahmenbedingungen und Analyseobjekten sollten wissenschaftliche Erkenntnisse in Verzahnung mit praktischen Entwicklungsarbeiten gewonnen und an diese rückgekoppelt werden. Die strikte Trennung von Wissenschaft und Praxis, in der die Wissenschaftler über Expertise und Prognosefähigkeit verfügen, die Praktiker allenfalls über situative Handlungsfähigkeit und ansonsten als Untersuchungsobjekte angesehen werden, erschien immer weniger haltbar. Es erfolgte ein genereller Wandel des Wissenschaftsverständnisses, das bis dato davon ausgegangen war, „dass sich das wissenschaftliche gegenüber dem vorwissenschaftlichen Wissen durch eine prinzipiell größere Rationalität auszeichne“, dass „es ‚begründeter‘, ‚vernünftiger‘ und traditionellen Deutungsmustern grundsätzlich überlegen“ sei (Beck/Bonß 1991, S. 416). Nach dieser Logik ist die „weniger vernünftige oder gar irrationale“ gesellschaftliche Praxis im Sinne wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verändern. Diese Auffassung über das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis eint – bei allen ansonsten gegensätzlichen Positionen – selbst Kritische Theorie und Kritischen Rationalismus. Danach wird „Praxis nach dem Modell der Verwissenschaftlichung ei-

ner unwissenschaftlichen Welt“ begriffen, „die es an die Rationalitätsstandards der wissenschaftlichen Reflexion anzupassen gilt“ (ebenda).

Die Handlungs- oder Aktionsforschung ist seit den 1970er Jahren in vielen mehr oder weniger wissenschaftlich abgesicherten Ansätzen und Varianten in Modellversuchen durchgeführt worden. Es scheint sich dabei um den augenblicklich dominierenden Begleitforschungstyp zu handeln. Eine präzise Einschätzung wird jedoch dadurch erschwert, dass ein Großteil der wissenschaftlichen Begleitungen über ihren Forschungsansatz keine hinreichende Auskunft gibt. Handlungsforschung beruft sich auf die ursprünglich von Lewin stammenden Grundsätze des Action-Research-Ansatzes, der in Abgrenzung von der traditionellen empirischen Sozialforschung einen epistemologisch eigenständigen Ansatz in den Sozialwissenschaften bildet. Grundsätze der Handlungsforschung sind in Anlehnung und Weiterentwicklung des Ursprungskonzepts (vgl. u. a. Flick/Kardoff/Steinke; Moser 1995, S. 33 ff.; Probst/Raub/Romhardt 1999, S. 49 ff.)

- (1) die Verbindung von Wissenschaft und Praxis, wobei die Wissenschaft interdisziplinär zu verstehen ist,
- (2) der Bezug des Forschungsprozesses auf Handlungen und darauf bezogene Problemstellungen, Entwicklungen und Lösungswege,
- (3) die Zusammenführung von Theoriewissen und Erkenntnissen aus der Praxis im Sinne einer Triangulation und deren spiralförmige Weiterentwicklung,
- (4) Auswahl und Einsatz von Methoden und Instrumenten mit dem wesentlichen Ziel, die ablaufenden Prozesse zu analysieren, Aufklärung und Selbststeuerung zu ermöglichen, wobei besonders zu berücksichtigen ist, dass die sich verändernde Praxis auf das Forschungskonzept und die Theorie rückwirkt und diese beeinflusst oder weiterentwickelt,
- (5) Beteiligung der Praktiker am Forschungsprozess und der Wissenschaftler am Handlungsprozess, d. h. die Aufhebung der strikten Trennung zwischen Forschern und Praktikern bzw. Beforschten sowie eine partielle wechselseitige Verantwortung für den weiteren Verlauf von Forschungs- und Praxisprozessen.

Das sich immer weiter differenzierende Spektrum handlungsorientierter Begleitforschungsansätze umfasst heute u. a. – eher komplementär als alternativ zueinander stehend – die gegenstandsbezogene Forschung, die selbstreflexive und die Verwendungsforschung. Letztere ist für die Begleitforschung deshalb von großer Relevanz, weil Modellversuche in anwendungs- und praxisbezogener Absicht auf die innovative Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems gerichtet sind und dieses Ziel auch nach der Wende von der traditionellen empirischen Sozialforschung zur Handlungsforschung nicht hinreichend eingelöst wird.

Die Verwendungsforschung („utilization research“) diskutiert und untersucht unter dem Stichwort „Verwendung“ die Aufnahme und den Gebrauch von theoretischen Erkenntnissen und wissenschaftlichem Wissen in Praxis und Gesellschaft (vgl. Beck/Bonß 1989; Kardorff 2000). Ihr kritischer Ausgangspunkt besteht in der Annahme, dass wissenschaftliche Erkenntnisse weithin folgenlos bleiben und kaum in politische und institutionelle Handlungsweisen übernommen werden. Generell wird hiernach sozialwissenschaftliches Wissen entweder nicht oder stark abgewandelt oder auch inhaltsverkehrt von der Praxis verwendet. Dabei geht die Verwendungsforschung von vornherein von dem bereits angesprochenen veränderten Wissenschaftsverständnis der Handlungsforschung aus, wonach Wissenschaft „keine ‚uneingeschränkten Wahrheiten‘ produziert, die fraglos übernommen werden können. Was sie anbietet, sind eingeschränkte Deutungsangebote, die zwar weiter reichen als Alltags-theorien, aber in der Praxis ähnlich flexibel gehandhabt werden können“ (Beck/Bonß 1989, S. 31).

Der Typus der Verwendungsforschung ordnet sich in die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation der Modellversuche ein und geht insofern über die genannten Grundsätze der Handlungsforschung hinaus, als der Bezug des Forschungsprozesses auf Handlungen systematisch unter dem Aspekt der Verwendung geschieht. Mit diesem konstitutiven Merkmal des Forschungsprozesses wird zudem in besonderer Weise dem Transfer von Prozessen, Erkenntnissen und Ergebnissen der Modellversuchsarbeit entsprochen. In der Kooperation von Begleitforschern und Praktikern hat die Verwendungsforschung die Aufgabe, die jeweiligen Entwicklungen und Erprobungen des Modellversuchs kontinuierlich mit der Frage der Verwendung und des unmittelbarer Nutzens für den Modellversuch und für die Weiterentwicklung der Berufsbildung zu konfrontieren. Solcherart Forschung ist analysierend, diskursiv, handlungsstützend und prospektiv (vgl. Beck/Bonß 1991; Drewe 1991, S. 3). Zudem sollte der reale Transfer soweit wie möglich in die Verwendungsforschung einbezogen werden, wobei Transfererfahrungen – insbesondere die mit der summativen und Prozessevaluation verbundenen – schon früh dazu geführt haben, einen kontinuierlichen Transfer zu fordern (vgl. Dehnboitel/Holz/Ploghaus 1994).

In dieser Vorgehensweise sind Zielsetzungen und Erkenntnisinteresse der wissenschaftlichen Begleitung vorrangig auf Praxisinnovationen und deren Verwendung gerichtet, gleichwohl kommt der wissenschaftlichen Absicherung und Theoriebildung eine nicht zu vernachlässigende Rolle zu. Es geht nicht nur darum, praxisorientierte Aufschlüsse und Lösungen, sondern auch theoretische und grundlegende Erkenntnisse zu gewinnen. Die Theoriearbeit ist mit der Praxis zu verbinden und sowohl vauseilend, als auch begleitend, als auch auswertend zu leisten. Das Spannungsverhältnis von Praxisinnovation und Theorieentwicklung wird mit der Verwendungsforschung nicht aufgehoben, sondern ist eher forschungskonzeptionell als konstitutiv und leitend zu bezeichnen. Die in einigen Modellversuchen zu beobachtende Nivellierung des Spannungsverhältnisses über die Angleichung der Aufgaben der Begleit-

forschung an die des Trägers, stellt in der Konsequenz den Verzicht auf eine eigenständige Rolle der Wissenschaft und ihr Zusammenwirken mit der Praxis dar. Die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis bleibt in der Handlungsforschung und Verwendungsforschung erhalten, stellt auf der Grundlage eines veränderten Theorie-Praxis-Verhältnisses aber gleichwohl eine Einheit dar. Wie im Folgenden entwickelt, sollte die Qualität des Forschungsprozesses über Gütekriterien bewertet werden, wobei es sich bewährt hat, den Prozess unter entwicklungsbezogenen und evaluativen Gesichtspunkten in zyklischer Weise durchzuführen.

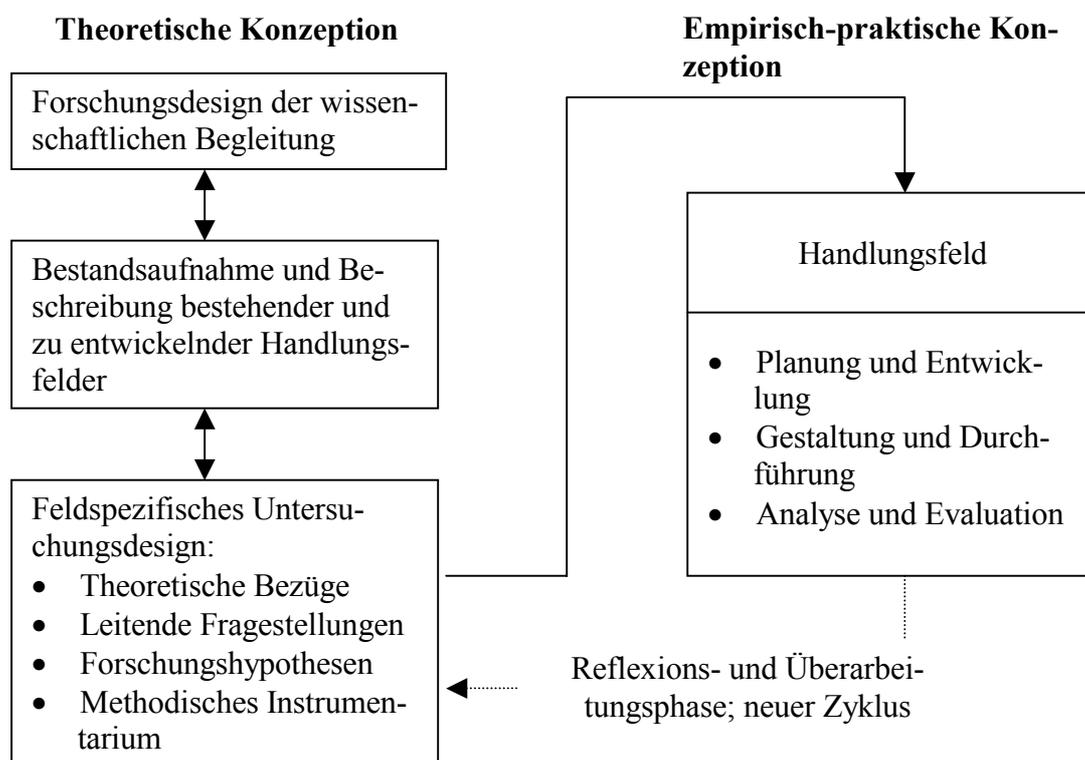
3 Der zyklische und über Gütekriterien ausgewiesene Begleitforschungsprozess

Eine der handlungsorientierten Begleitforschung häufig kritisch unterstellte mangelnde Allgemeingültigkeit oder auch fehlende Fundierung ihrer Forschungsergebnisse ist als Gefahr nicht von der Hand zu weisen. Insbesondere die – vor allem in Wirtschaftsmodellversuchen anzutreffende – vorrangige Fixierung auf Evaluationsmaßnahmen und Maßnahmen der Organisationsentwicklung kann zur Vernachlässigung von Forschung und Theoriebildung führen und die wissenschaftliche Begleitung auf die Funktion von Beratern und Organisationsentwicklern reduzieren, auch wenn die Handlungsforschung betont wird. Solcherart Fehlentwicklungen sind zu vermeiden, in dem der Forschungsprozess an verbindlichen Gütekriterien gemessen wird. Diese sind für die Handlungs- und Verwendungsforschung aber nicht oder nicht hauptsächlich in den klassischen Gütekriterien der traditionellen Sozialforschung wie Objektivität, Reliabilität und Validität zu sehen, sondern sie bestehen in Kriterien wie kommunikative Validierung, Authentizität, Triangulation und Verfahrensdokumentation (vgl. Pätzold 1995, S. 62 ff.; Steinke 1999). Bevor hierauf näher eingegangen wird, soll aber zunächst der Prozess der handlungsorientierten Forschung in einer idealtypischen Verallgemeinerung skizziert werden (vgl. Dybowski u. a. 1999, S.16), um die Gütekriterien besser verorten zu können.

Bezogen auf die unterschiedlichen Handlungs- bzw. Untersuchungsfelder in einem Modellversuch, sind von der Begleitforschung für jedes einzelne Feld zwei konzeptionelle Stadien zu durchlaufen und bis zur erfolgreichen und empirisch abgesicherten Beendigung in einem zyklischen Prozess zu wiederholen. Wie die folgende Abbildung zeigt, handelt es sich um die theoretische und um die empirisch-praktische Konzeption. Bei den Handlungsfeldern kann es sich beispielsweise um eine Qualifizierungsmaßnahme, um die Entwicklung eines Curriculums bzw. einer Handreichung oder um die Entwicklung einer Methode handeln. Die theoretische Konzeption umfasst das grundlegende Forschungsdesign der Begleitforschung einschließlich einer Begründung für den gewählten Forschungsansatz, die Bestandsaufnahme und Beschreibung bestehender und zu entwickelnder Handlungsfelder sowie das feldspezifische Un-

tersuchungsdesign. Letzteres enthält den Stand der Theorie zum Forschungsgegenstand, leitende Fragestellungen und Forschungshypothesen sowie die prinzipiell in Frage kommenden Forschungsmethoden. Das in der Handlungs- und Verwendungsforschung im Allgemeinen gewählte forschungsmethodische Vorgehen geht davon aus, dass die Forschungsfragen und -hypothesen sich nicht auf der Basis einer Theorie konstituieren, sondern selbst als Teil der Theoriebildung im jeweiligen Untersuchungsfeld gelten und zu bearbeiten sind. Dieses, die qualitative Sozialforschung auszeichnende induktive Vorgehen ermöglicht es prinzipiell, die für das Erkenntnisinteresse zentralen Zusammenhänge von ökonomischen, betrieblichen und berufsbildungsbezogenen Inhalten theoriebildend zu erfassen. Als zusätzliche methodologische Annahme wird von der Aussage ausgegangen, dass es keine theorielose Praxis gibt, dass jede Praxis immanente Theorien aufweist, die allerdings nicht per se als richtig oder falsch anzusehen sind.

Der zyklische Prozess der Begleitforschung



Die empirisch-praktische Konzeption bezieht sich auf ein Handlungs- bzw. Untersuchungsfeld, wobei davon auszugehen ist, dass ein Modellversuch mehrere Handlungsfelder umfasst. Während in den Phasen der Planung und Entwicklung des Handlungsfeldes sowie der Durchführung und Gestaltung die unterstützende Rolle der wissenschaftlichen Begleitung überwiegt, findet in der Phase der Analyse und Evaluation die direkte Forschungsarbeit statt, die sich auf Forschungsmethoden wie Interviews, Beobachtung, Gruppendiskus-

sion und Dokumentenanalyse stützt. Im Sinne einer qualitativ-entwickelnden und verwendungsbezogenen Forschung werden die theoretischen Grundlagen bei und nach einem Durchlauf im Handlungsfeld weiter entwickelt, so insbesondere auf der Basis der in der Phase der Analyse und Evaluation erworbenen Kenntnisse. Dass diese Phase der Analyse und Evaluation nicht summativ angelegt ist, wie man der Grafik entnehmen könnte, sondern eher formativ, ist wiederum auf den qualitativen Forschungsansatz zurückzuführen.

Die Gütekriterien qualitativer Forschung müssen in der theoretischen Konzeption der Begleitforschung ausgewiesen, in der empirisch-praktischen Konzeption realisiert und für einen ggf. nachfolgenden Zyklus weiter entwickelt werden. Wie Pätzold ausführt, dominiert „in der aktuellen Diskussion um Gütekriterien qualitativer Forschung ... die Einsicht, daß die Maßstäbe quantitativer Forschung nicht einfach übernommen werden können. Gütekriterien qualitativer Forschung müssen neu definiert, mit neuen Inhalten gefüllt werden und zu Vorgehen und Ziel der Analyse passen“ (1995, S. 62). Für die Modellversuchsforschung hält Pätzold die folgenden, jeweils erläuterten Gütekriterien für angemessen: „Verfahrensdokumentation“, „Nähe zum Gegenstand bzw. Beziehung zu den unmittelbar Beteiligten“, „Kommunikative Validierung“ und „Triangulation“ (ebenda, S. 63 ff.).

Dies deckt sich im Wesentlichen mit den Ausführungen in der einschlägigen Fachliteratur zur qualitativen Sozialforschung, wobei im Hinblick auf den Unterschied zwischen allgemeinen Zielvorgaben und Gütekriterien insbesondere von Moser (1995, S. 118 f.) variierende Akzentsetzungen vorgenommen werden. In einer ausführlichen Auseinandersetzung mit Gütekriterien kommt Steinke zu weitreichenden „Vorschlägen für Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung“ (1999, S. 205 ff.), die unter besonderer Berücksichtigung konstruktivistischer Positionen und damit eines grenzen setzenden Bezugsrahmens erfolgen. Die Abhängigkeit der Gütekriterien von dem jeweils gewählten Forschungsansatz wird hier deutlich heraus gestellt, womit die Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretisch-methodologischen Begründung eines bestimmten Ansatzes im Rahmen handlungs- und verwendungsorientierten Begleitforschung nochmals betont wird. Auch ist zu berücksichtigen, dass die Kriterien in der theoretischen Konzeption zwar grundlegend benannt und erläutert werden sollten, ihre Realisierung aber immer im konkreten Handlungs- bzw. Untersuchungsfeld gegenstands- und entwicklungsbezogen vorzunehmen ist.

Ohne die Berücksichtigung, Reflexion und Entwicklung von Gütekriterien bleibt eine qualitativ ausgerichtete Begleitforschung von Modellversuchen höchst beliebig und unausgewiesen. Zudem werden über die Kriterien des Forschungsprozesses und damit des Erkenntnis- und Innovationsprozesses die Modellversuchsentwicklungen und –ergebnisse transparent und kommunizierbar und somit deren Transfer erleichtert, wenn nicht überhaupt erst ermöglicht.

Literatur

- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang: Verwendungs-forschung – Umsetzung wissenschaftlichen Wissens. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 416-419
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung): Informationsschrift über Modellversuche im Bildungswesen. Bonn 1974
- Dehnbostel, Peter: Grundbildung zwischen Schule und Beruf. Zur Bildungstheorie von historischen, beruflichen und gymnasialen Grundbildungskonzepten. Wiesbaden 1988
- Dehnbostel, Peter: Begleitforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998), 2, S. 185-203
- Dehnbostel, Peter/Holz, Heinz/Ploghaus, Günter: Modellversuche als Innovationen in der Berufsbildung. In: berufsbildung 48 (1994), 30, S. 3-7
- Dybowski, Gisela u. a.: Betriebliche Innovations- und Lernstrategien. Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse. Bielefeld 1999
- Drewe, Bernd: Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen 1991
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst V./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Hamburg 2000
- Kardorff, Ernst v.: Zur Verwendung qualitativer Forschung. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 615-623
- Kern, Horst: Rolle und Funktion von Innovationen in der Entwicklung des deutschen Industriesystems und Berufsbildungssystems. In Dehnbostel, P. u. a. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. 2. Aufl., Berlin 2001, S. 23-32
- Lipsmeier, Antonius: Zur wissenschaftlichen Begleitung von CA L-Modellversuchen im allgemeinen und zur Evaluation von „OLLI“ im besonderen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 26 (1997), 1, S. 22-26
- Moser, Heinz: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau 1995
- Pätzold, Günter: Ansprüche an die pädagogische Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen. In: Benteler, P. u. a.: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995, S. 45-70
- Pätzold, Günter/Busian, Anne/Riemann, Hinrich/Wingels, Judith: Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2002
- Probst, Gilbert, G./Raub, Steffen/Romhardt, Kai: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 3. Auflage, Frankfurt a. M. 1999
- Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativer-empirischer Sozialforschung. München 1999
- Zimmer, Gerhard: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Auf der Suche nach der Theorie innovativer Handlungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26 (1997), 1, S. 27-33

Evaluation als Aufgabe der Modellversuchsforschung

Die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen in der beruflichen Bildung besitzt in der Berufsbildungsforschung eine herausragende Bedeutung – wer wüsste das besser als Günter Pätzold. Dabei bilden Modellversuche einen überaus großen Handlungsrahmen für die Bildungswissenschaften: Pätzold et al. berichten im Jahr 2002, dass durch Bund und Länder seit ihrer Einführung im Jahr 1971 über 2400 Modellversuche gefördert worden sind; diese Zahl dürfte sich inzwischen weiter erhöht haben.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Rolle und Funktion der wissenschaftlichen Begleitung in Modellversuchen der beruflichen Bildung insbesondere unter dem Aspekt der Evaluation. Dabei geht der Beitrag insbesondere auf ein Set von Standards ein, das in der internationalen Diskussion um Programm- und Projektevaluation vorgelegt worden ist, und diskutiert die Zweckmäßigkeit dieser Standards vor dem Hintergrund der besonderen Situation der Modellversuchsforschung in der beruflichen Bildung.

1 Zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitung in Modellversuchen

Trotz der großen Bedeutung der Modellversuchsarbeit setzen sich mit der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung relativ wenige Autoren auseinander. Beiträge zu diesem Thema enthalten Veröffentlichungen, die im Umfeld der Programmträgerschaften entstanden sind (vgl. Ploghaus 2001, Rauner 2002, Bähr/Holz 1995). Dabei fallen immer wieder Beiträge auf, die Standard und Qualität der wissenschaftlichen Begleitung eher gering einschätzen. Ein aktuelles Beispiel sind Aussagen von Rauner (2002, S. 36 f.): Die Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitung werde nach drei Jahrzehnten Modellversuchspraxis mehr und mehr in Frage gestellt; die unterschiedliche Qualität wissenschaftlich begleiteter Modellversuche resultiere heute eher aus dem zufälligen Engagement und der Kompetenz der für die wissenschaftliche Begleitung gewonnenen „Begleiter“; bei fehlenden Standards für die wissenschaftliche Begleitung werde der Herausbildung einer effektiven empirischen Bildungsforschung im Bereich von Modellversuchen weitgehend die Basis entzogen; wissenschaftliche Begleitung habe in drei Jahrzehnten Modellversuchspraxis an Umfang und Qualität abgenommen, eine der Ursachen sei der „hohe Grad an Unverbindlichkeit, der für die Beantragung der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen seit jeher gilt“ (ebenda, S. 37).

Es gibt daher Anlass, sich mit Rolle und Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitungen und den hierfür erkennbaren Standards zu beschäftigen.

Rauner geht in seiner Veröffentlichung auf die besondere Rolle der wissenschaftlichen Begleitung nicht konkreter ein; der inhaltliche Schwerpunkt seines Beitrags liegt bei der Frage des Modellversuchstransfers. Auch eine zweite Studie, die zur Modellversuchsforschung aktuell veröffentlicht worden ist, legt ihren Schwerpunkt auf Transfer und Verfestigung von Modellversuchsergebnissen: Der von Günter Pätzold zusammen mit Busian, Riemann und Wingels vorgelegte Forschungsbericht „Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen“, in dem im Rahmen einer Meta-Evaluation 33 Modellversuche quantitativ und qualitativ ausgewertet und zehn weitere Modellversuche in Form von Fallstudien dokumentiert und interpretiert wurden.

Offensichtlich liegt im Bereich von Verfestigung und Transfer eine der wichtigsten Modellversuchsfunktionen. Und ebenso offensichtlich liegt eine der zentralen Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Aufgabenbereich (vgl. z. B. Pätzold et al. 2002, S. 206 ff). Es ist daher nicht verwunderlich, wenn sich wissenschaftliche Begleiter auch in diesem Handlungsbereich in einer zentralen Funktion wahrnehmen, was etwa eine weitere aktuelle Veröffentlichung zeigt, das 2001 erschienene „Handbuch Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Projekten der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ der Autoren Buggenhagen und Busch.

Die Autoren beschreiben die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung als Beratung der Beteiligten, Beschreibung und Analyse von Situationen, Veränderungsprozessen, Durchsetzungsstrategien, Widerstandspotentialen und Ergebnissen, Erklärung und Prognose von Handlungen der Beteiligten, Anregung und Moderation, wissenschaftliche Verallgemeinerung und Mitwirkung beim Transfer der Ergebnisse (Buggenhagen/Busch 2001, S. 9). Zwar wird wahrgenommen, dass die wissenschaftliche Begleitung in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen tätig ist, allerdings erhalten auch hier die versuchsstützenden und -fördernden Funktionen besonderes Gewicht.

Demgegenüber wird die Aufgabe „Evaluation“ – eine andere klassische Aufgabe wissenschaftlicher Begleitungen – nicht oder nur sehr untergeordnet wahrgenommen (im o. a. Handbuch existiert zu diesem Bereich nicht einmal ein eigenes Kapitel). Im gesamten Handbuch bleibt der empirische Teil der Modellversuchsforschung relativ unkonkret und wird – im Hinblick auf Evaluation und damit verbundenen Erkenntnisgewinn – kaum weiter thematisiert. Die empirische Dimension der wissenschaftlichen Begleitung konzentriert sich vorwiegend auf die Durchführung versuchsvorbereitender Analysen. Die weiteren Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung werden darüber hinaus beschrieben hinsichtlich Konzeptentwicklung (und hier ist insbesondere gemeint: Antragsentwicklung), versuchsfördernder und -stützender Maßnahmen bei der Durchführung und Berichterstattung (und hiermit ist vor allem gemeint: Erstellung des Abschlussberichts im Sinne einer den Verlauf beschreibenden und Ergebnisse interpretierenden Funktion).

Evaluation im klassischen Sinne kommt praktisch nicht vor. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung im Sinne einer – hypothesegeleiteten und/oder versuchsorientierten – empirischen Bildungsforschung, wie von Rauner angemahnt, ist nur in relativ allgemein gehaltenen Aussagen zu erkennen. Obwohl die Autoren selbst einräumen, dass das Handbuch „noch keinen Anspruch auf Vollständigkeit“ erhebe (ebenda, S. 7), erscheint dieses Defizit für die aktuelle Aufgabenwahrnehmung der wissenschaftlichen Begleitungen charakteristisch und spiegelt sich im Diskussionsstand vieler Arbeitskreise und Veranstaltungen etwa des BIBB wider.

Diese inhaltliche Ausrichtung ist für die Berufsbildungsforschung durchaus symptomatisch. Im 1995 erschienenen „Handbuch der Berufsbildung“ (Arnold/Lipsmeier 1995) findet sich – von insgesamt 40 Beiträgen – keiner, der sich schwerpunktmäßig der Frage der Evaluationsforschung widmet. Auch in der 1995 erschienenen und vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebenen Dokumentation „Was leisten Modellversuche?“ (Bähr/Holz 1995) widmet sich von 60 Beiträgen keiner schwerpunktmäßig dieser Frage. Durchweg charakteristisch ist eine Aufgabenwahrnehmung im Kontext von Versuchsstützung durch Erarbeitung eines wissenschaftlich gesicherten Kenntnisstands, Beratung, eine gewisse evaluierende Funktion – meist beschrieben als Kontrollfunktion im Sinne einer Überprüfung der Zielerreichung – und eine sehr ausgeprägte Aufgabe im Sinne der Transfersicherung.

Es ist denn auch nicht verwunderlich, wenn in der Studie von Pätzold et al. der Stellenwert der Evaluation als Grundlage für den Transfer von Modellversuchsergebnissen kaum diskutiert wird. Dabei liegt doch eigentlich auf der Hand, dass z. B. die Frage, wie denn der Innovationsgehalt einer im Modellversuch erprobten Maßnahme überhaupt einzuschätzen und auf welcher empirischen Grundlage diese Einschätzung belegt werden kann (eine klassische Fragestellung summativer Evaluation), zumindest auch ein interessanter Aspekt der Entscheidung gewesen wäre, welche Transfer- und Verstetigungsaktivitäten etwa für eine erprobte Maßnahme zur Verbesserung der Lernortkooperation angemessen sind.

Der heutige Stellenwert der evaluierenden Funktion wissenschaftlicher Begleitung ist folglich im Gegensatz zu ihrer versuchsfördernden und -stützenden Funktion als eher gering einzuschätzen. Es ist Anliegen des vorliegenden Beitrags, einige Überlegungen zu aktuellen Standards vorzustellen, an denen sich wissenschaftliche Begleitung bezüglich ihrer evaluierenden Funktion orientieren könnte und sollte.

2 Evaluation in Modellversuchen der beruflichen Bildung – eine Fallstudie

Überlegungen zur Professionalisierung der Evaluationsfunktion wissenschaftlicher Begleitungen sind zunächst aus zwei Perspektiven zu reflektieren. Zum einen ist Stand der internationalen wissenschaftlichen Diskussion die Diffe-

renzung von Evaluationsaufgaben in eine formative und eine summative Dimension in Anlehnung an eine Strukturierung von Bloom (vgl. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1995, S. 359 f.). Unter dem Bloom'schen Konzept der *formativen Evaluation* werden heute in der wissenschaftlichen Begleitung prozessorientierte Evaluationsaufgaben verstanden, die den Versuchsprozess begleiten und relevante Entscheidungen auf allen Ebenen absichern – im Sinne des o. a. Selbstverständnisses wissenschaftlicher Begleitung, wie es etwa von Buggenhagen/Busch vorgestellt worden ist. Demgegenüber betrifft die *summative Evaluation* ergebnisorientierte Aufgaben des Evaluators im Sinne einer abschließenden Einschätzung, in wie weit erwartete Modellversuchsergebnisse erreicht worden sind und Modelle oder Hypothesen, die der Modellversuchskonzeption zugrunde liegen, sich unter Versuchsbedingungen bewähren konnten oder eher als falsifiziert gelten müssen (ebenso in Anlehnung an Bloom – vgl. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1995, S. 359f.).

Zur Frage qualitativer Standards für summative Evaluationsaufgaben sind in jüngster Zeit in der internationalen Diskussion Standards für Programm- und Projektevaluationen entwickelt worden, die in Deutschland durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) publiziert worden sind. Aus Sicht des Verfassers zeigen die Standards – in den USA vom Joint Commission on Standards for Educational Evaluation (einem Verbund der American Educational Research Association, der American Psychological Association und des national Council on measurement in Education) entwickelt – qualitative Anforderungen auf, die als Qualitätsstandards zur Sicherung einer guten wissenschaftlichen Praxis der Programm- und Projektevaluation sehr hilfreich sind.

Die internationale Standarddiskussion war daher Arbeitsschwerpunkt eines vom BMBF und BIBB initiierten Arbeitskreis „Evaluation“. Einerseits kann als Ergebnis die klare Aussage festgehalten werden, dass in der summativen Evaluation von Modellversuchszielen und –ergebnissen eine zentrale Forderung der Programmträger an die wissenschaftlichen Begleitungen zu sehen ist und dass durchaus als Problem wahrgenommen wird, dass sich die wissenschaftlichen Begleitungen dieser Aufgabe oft nicht mit genügender Professionalität widmen. Andererseits ist jedoch gleichfalls festzustellen, dass unter Modellversuchsbedingungen die an summative Evaluationen angelegten Standards gegenüber den in der wissenschaftlichen Diskussion oft formulierten idealisierten Forderungen Einschränkungen unterliegen, die sich aus den Besonderheiten der Modellversuchsforschung ergeben.

Dies soll in einer kurzen Fallstudie am Beispiel eines Modellversuchsverbundes¹ aufgezeigt werden, der in den Jahren 1994 bis 1998 in Duisburg durchge-

¹ Modellversuchsverbund „Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch ein Auftragsstypenkonzept für die berufliche Erstausbildung“. BLK-Modellversuch im Bildungswesen (K 2170.00+I und K 2170.00 B), BIBB-Modellversuch im außerschulischen Bereich der Berufsbildung (D 2157.00 und K 2157.00 B), gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Landes Nordrhein-Westfalen. Der Versuch ist Gegenstand einer Fallstudie in Pätzold et al. 2002, S. 186 ff.

führt worden ist. Gegenstand des Modellversuchsverbundes war die Weiterentwicklung der Kooperation der dualen Lernorte in den handwerklichen und industriellen Elektroberufen auf der Grundlage auftragsorientierten Lernens mit sogenannten Auftragsstypen.

Die Versuchsaufgaben orientierten sich im Rahmen üblicher Modellversuchsstrukturen an den drei – an einer formativen Aufgabenwahrnehmung orientierten – Handlungsebenen *Konzeptentwicklung*, und zwar sowohl eines vorwiegend organisatorischen Konzeptes zur Kooperation der Lernorte als auch eines didaktischen Konzeptes zur inhaltlichen Ausgestaltung der Lernortkooperation mit Hilfe auftragsorientierter Ausbildungs- und Unterrichtsaufgaben, *Materialentwicklung und -erprobung* in Form so genannter Auftragsstypenhandbücher sowie *Transferaktivitäten* sowohl hinsichtlich des Kooperationsmodells als auch hinsichtlich der entwickelten Materialien, u. a. durch gemeinsame Ausbilder- und Lehrerfortbildung, Präsentations- und Publikationsaktivitäten.

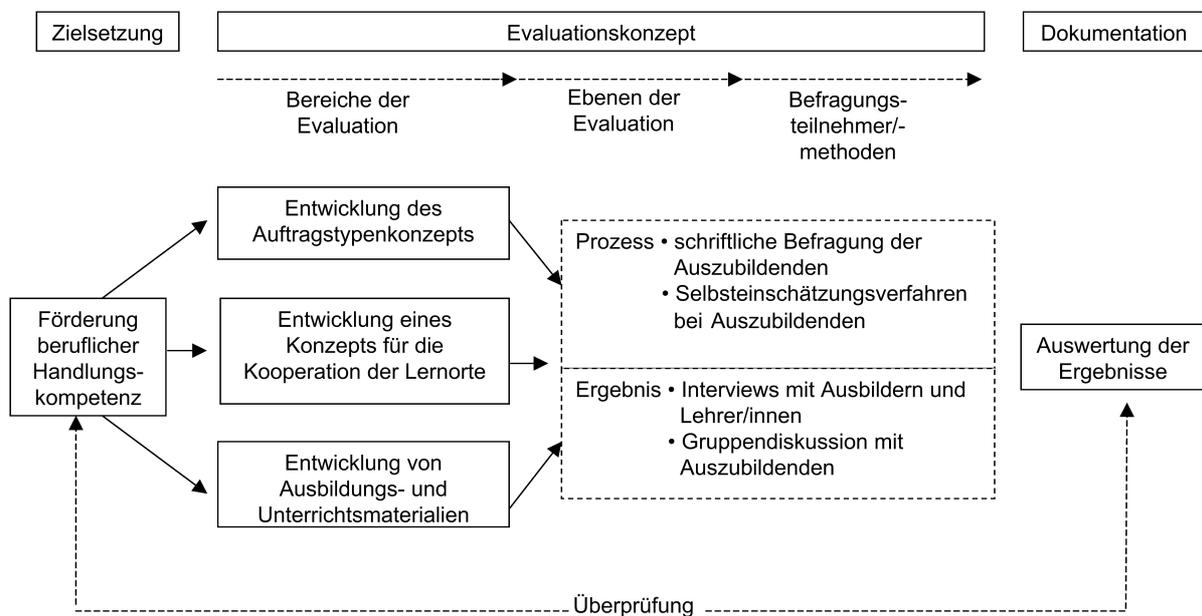


Abb. 1: Übersicht über das Evaluationskonzept des Modellversuchsverbundes

Entsprechend der Zielsetzung der für die handwerklichen und industriellen Elektroberufe gültigen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne wurde der Förderung von Handlungskompetenz ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Die Evaluation hatte sich daher einerseits der Erreichung des Bildungsziels „berufliche Handlungskompetenz“, andererseits den ergriffenen Maßnahmen einer verbesserten Lernortkooperation und schließlich den auf die Modellversuchsarbeiten bezogenen Zielsetzungen zu widmen. Einen Überblick über die sich ergebenden Handlungsebenen – Evaluationsbereiche, -ebenen und -methoden – und deren Einbindung in verschiedene Evaluationsaufgaben der wissenschaftlichen Begleitung gibt Abb. 1.

Im Einzelnen beinhalteten die konzeptionellen Vorgaben des Projektantrags die Zielsetzungen, die in den Lernorten des dualen Systems bisher isoliert voneinander vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten thematisch zu verbinden und in sinnvolle Anwendungsbezüge zu bringen, persönlichkeitsförderliche Handlungsspielräume zu schaffen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern, berufliche Handlungsfähigkeit an exemplarischen berufstypischen Lern- und Arbeitsaufgaben zu vermitteln, die Fähigkeit zu eigenem und gruppenbezogenem Lernen sowie die Bereitschaft zur Weiterbildung zu fördern. An diesen unterschiedlichen Zielebenen hatte sich demzufolge die Evaluation zu orientieren.

3 Evaluationsstandards des Joint Committee und ihre Umsetzbarkeit in der Modellversuchsforschung

Für die Tätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung war auch in diesem Modellversuchsverbund ihre Einbindung auf unterschiedlichen Handlungsebenen charakteristisch. Sie war in allen Handlungsbereichen des Modellversuchs eingebunden: Von der Versuchskonzeption und -realisierung über die Versuchsförderung und -stützung im Sinne formativer Evaluation und die kontinuierliche Übernahme von Transferaktivitäten bis hin zur summativen Evaluation.² Es ist daher zunächst davon auszugehen, dass diese umfassende Einbindung des wissenschaftlichen Begleiters nicht ohne Konsequenzen für die Evaluationsfunktion möglich war, die in idealer Näherung zunächst von einer personellen und strukturellen Unabhängigkeit des Evaluators ausgeht.

Im BMBF/BIBB-Arbeitskreis Evaluation ist – am Beispiel des vorliegenden Modellversuchs – in einer Meta-Evaluation in Form einer Fallstudie und unter Anwendung der Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation untersucht worden, in welchem Umfang die wissenschaftliche Begleitung unter „Realbedingungen“ den international geforderten Evaluationsstandards entsprechen kann bzw. an welcher Stelle diese Einschränkungen unterliegen, die auf die Besonderheiten der Modellversuchsforschung zurückzuführen sind. Im folgenden wird eine prägnante Zusammenfassung der hier geführten Diskussion vorgestellt. Dabei sollen ausgewählte Evaluationsstandards vor dem Hintergrund ihrer Umsetzbarkeit dargestellt werden. Das Joint Committee unterscheidet Standards in den Gruppen Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit.

² Dabei wurden die Zuordnungsebenen Prozess- und Ergebnisevaluation zunächst vor einem funktionalen Hintergrund formuliert, da die kontinuierlich erhobenen Evaluationsdaten im Sinne einer handlungsorientierten Begleitforschung prozessbegleitend implementiert werden sollten. Gleichwohl bildeten im Rahmen der Prozessevaluation erhobene Daten einen Teil der Datenbasis für die – summativ angelegte – Ergebnisevaluation.

3.1 N Nützlichkeit

Bereits bei den Überlegungen zum Standard N1 – „Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen“ – wird deutlich, dass in den Modellversuchen häufig Rahmenbedingungen vorliegen, die wegen mancher nicht einzuhaltender Kriterien der klassischen empirischen Forschung wie Stichprobenumfang, Auswahlverfahren und Stichprobenvalidität kaum gesicherte Rückschlüsse auf Grundgesamtheiten des beruflichen Bildungssystems zulassen (im vorliegenden Fall sind dies zwar 66 Auszubildende aus handwerklichen und 126 Auszubildende aus industriellen Elektroberufen, allerdings nur 21 beteiligte Lehrkräfte und 15 beteiligte betriebliche Ausbilder; vgl. hierzu auch die in Pätzold et al. 2002 vorgestellten Modellversuchs-Fallstudien). Insbesondere – und dies ist für die Modellversuchsarbeit weitgehend charakteristisch – ist von einer sehr weit gehenden Interessensheterogenität der beteiligten und betroffenen Personen und Institutionen auszugehen. Allein durch die begrenzte Anzahl der im Modellversuch beteiligten Personen – am Beispiel des Ausbildungspersonals sind dies nicht einmal 40 Personen, und dies ist unter Modellversuchsbedingungen schon verhältnismäßig viel – sind statistisch signifikante Ergebnisse im Sinne „klassischer“ empirischer Sozialforschung nur eingeschränkt zu erwarten. Hinzu kommt eine große Zahl von „Nebenakteuren“ aus BMBF, BIBB, Innungen, Kammerorganisationen, Berufsbildungseinrichtungen, Landesministerien etc., die an der Modellversuchsarbeit beteiligt ist bzw. auf sie Einfluss nimmt. All dies wirkt sich auf Evaluation aus.

Für Standard N2 „Klärung der Evaluationszwecke“ ist nach unmittelbar und mittelbar verfolgten Zwecken zu unterscheiden. Die unmittelbaren Zwecke lassen sich relativ konkret identifizieren – etwa die Ermittlung des Erreichungsgrads der Modellversuchsziele (dies wird auch in den o. a. Publikationen fast aller wissenschaftlichen Begleitungen genannt), das Identifizieren konzeptioneller Problembereiche des erprobten Ausbildungsansatzes, die empirische Ermittlung und Belegung transferfähiger Ergebnisse. Demgegenüber werden indirekt verfolgte Ziele selten offen diskutiert, diese sind jedoch in der Modellversuchspraxis durch die umfassende Einbindung des wissenschaftlichen Begleiters in die Versuchsentwicklung und -umsetzung grundsätzlich nicht auszuschließen. Verantwortlichen Modellversuchsakteuren ist etwa grundsätzlich das Ziel zu unterstellen, mit Hilfe von Evaluation den Modellversuchsaufwand und den Mitteleinsatz zu legitimieren – und verantwortlicher Modellversuchsakteur ist in der gegebenen Konstellation auch der wissenschaftliche Begleiter. Dies gilt auch für andere verfolgte Nebenziele, die in dem hier bestehenden Rahmen nicht im Einzelnen diskutiert werden können.

Die weiteren aufgeführten Nützlichkeitsstandards – z. B. die Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators, die Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung oder die Rechtzeitigkeit und Nutzbarkeit der Evaluation – lassen sich unter Modellversuchsbedingungen eher gut gewährleisten. Z. T. kommt

die kontinuierliche Einbindung der wissenschaftlichen Begleitung geforderten Kriterien wie der Nutzbarkeit von Evaluationsergebnissen sehr entgegen.

3.2 D Durchführbarkeit

Während sich Standards wie die angemessene Verfahren oder diplomatisches Vorgehen durch ein sorgfältig angelegtes und kommuniziertes Evaluationskonzept gut umsetzen lassen, ist Standards wie D3 „Effizienz der Evaluation“ – vom Joint Committee erläutert mit der Forderung eines „angemessenen Verhältnisses“ von Aufwand und Nutzen – mit Zurückhaltung zu begegnen. Angesichts der vielfältigen und mit unterschiedlicher Interessenlage mitwirkenden Akteure ist sicherlich nachvollziehbar, dass Aufwand und Ertrag aus der Perspektive der Betroffenen völlig anders eingeschätzt werden können als etwa aus der Perspektive des Evaluators, des Auftraggebers oder eines an inhaltlichen Detailfragen interessierten Beiratsmitglieds.

3.3 F Fairness

Entscheidende Standards für eine wissenschaftliche Evaluation bilden die Fairness- und Genauigkeitsstandards – und gerade diese müssen unter Modellversuchsbedingungen genauer analysiert werden. Die Forderung des Standards F1 nach „formalen Vereinbarungen“ ist unter Modellversuchsbedingungen durch eine abgestimmte Antragstellung mit den für Modellversuchsakteure und wissenschaftlichen Begleiter klar formulierten und auf mehreren Ebenen des Genehmigungsverfahrens abgesicherten Arbeitsplänen sicherlich weitgehend erfüllt. Auch Standard F2 „Schutz individueller Rechte“ lässt sich durch Berücksichtigung bewährter Standards gut gewährleisten, so beispielsweise durch anonyme Erhebungsverfahren und – vor dem Hintergrund der z. T. geringen Stichprobenumfänge – Clusterbildung, mit der Merkmale von Einzelakteuren nur so weit differenziert werden, dass diese einzelnen Personen nicht zugeordnet werden können. Dies gilt ebenso für Standard F5 „Offenlegung der Ergebnisse“; dieses Kriterium ist vor dem Hintergrund der üblichen Anforderungen an den Modellversuchsablauf heute relativ umfassend entwickelt und prinzipiell zu gewährleisten.

Demgegenüber kann dies durch die besondere Interessenskonstellation der wissenschaftlichen Begleitung für den Standard F3 „vollständige und faire Überprüfung von Stärken und Schwächen“ nur eingeschränkt erwartet werden. Unabhängig von konkret quantifizierbaren und dokumentierbaren Fakten werden Stärken und Schwächen immer auch vor dem Hintergrund personaler und institutioneller Interessen und Einschätzungen erhoben, die nicht unabhängig von der Einbindung in die Modellversuchsaktivitäten gesehen werden dürfen. Noch weniger kann Standard F4 „Unparteiische Durchführung und Berichterstattung“ angelegt werden: Vor dem Hintergrund der Modellversuchskonstruktion gibt es keine unparteiisch handelnden Personen.

Dieses Grundproblem verweist auf ein Dilemma des wissenschaftlichen Begleiters, der zugleich als Evaluationsforscher tätig ist. Einerseits werden an seine Tätigkeit alle klassischen Kriterien angelegt, denen eine unabhängig durchgeführte Evaluation unterliegt. Andererseits ist bei allen Beteiligten – insbesondere auch bei den für Modellversuche im Bereich der beruflichen Bildung tätigen Programmverantwortlichen – längst anerkannt, dass eine auf heutigem Niveau betriebene Modellversuchsarbeit ohne kontinuierliche wissenschaftliche Unterstützung nicht durchführbar ist und wissenschaftliche Begleitungen nicht bedarfsgerecht handeln, wenn sie nicht auch eine versuchsfördernde und -stützende Funktion und damit faktisch eine Mitverantwortung für die entwickelten Konzepte und erzielten Ergebnisse einnehmen. Es ist daher unabdingbar, dass sich wissenschaftliche Begleiter mit dieser Problematik intensiv auseinandersetzen und nach tragfähigen Lösungsansätzen suchen.

Einen Ausweg aus dem Dilemma der hier angesprochenen Evaluationsstandards bietet nach Ansicht des Autors die Orientierung an einem anderen Standard: Dem Kriterium „Intersubjektivität“. Hierzu schreibt Helmut Kromrey in seinem Standardwerk „Empirische Sozialforschung“:

„Forschungsprozesse ... müssen intersubjektiv überprüfbar und nachprüfbar sein. Wenn ein anderer Forscher an der Richtigkeit ... zweifelt, muß er in der Lage sein, den Vorgang genau zu replizieren. Zumindest muß er das ganze Vorgehen genau nachvollziehen können, um eventuelle Schwachstellen im Forschungskonzept aufdecken zu können. Das ganze Vorgehen muß gut dokumentiert, jede Entscheidung muß explizit gemacht und begründet werden...“ (Kromrey 1983, S. 20).

Diese Forderung, von Kromrey in frühen Auflagen seines Standardwerks formuliert, ist bei sorgfältiger empirischer Forschungsarbeit immer zu gewährleisten und könnte eines der zentralen Qualitätskriterien für eine gute Evaluationspraxis bilden, da hier das in der Forschung oft bestehende klassische Dilemma zwischen einer interessen gebundenen Auftragsforschung einerseits und den Anforderungen nach Unabhängigkeit und Objektivität der Forschungspraxis andererseits konstruktiv aufgegriffen wird. Dennoch wird diese Forderung in den Publikationen etwa der Deutschen Gesellschaft für Evaluation explizit nicht verwendet, und auch in den neueren Auflagen des Standardwerks von Kromrey taucht der Begriff Intersubjektivität interessanterweise nicht mehr auf und ist hier möglicherweise um den Preis einer umfassenden Anbindung an die internationale Standard-Diskussion aufgegeben worden (vgl. Kromrey 2002). Aus Sicht des Verfassers bietet sich dennoch gerade mit dem Intersubjektivitätsbegriff eine gute Orientierung für eine moderne Evaluationsforschung unter den Rahmenbedingungen der Modellversuchspraxis.

3.4 G Genauigkeit

Das Kriterium der Intersubjektivität hilft auch in Bezug auf die bei der Modellversuchsevaluation rasch erreichten Genauigkeitsgrenzen weiter. Einerseits ist festzuhalten, dass viele Genauigkeitsanforderungen in der heutigen

Forschungspraxis selbstverständliche Arbeitsgrundlage sind, denken wir an die Standards G1 bis G4 – nachvollziehbare Beschreibung des Evaluationsgegenstands, explizite Kontextanalyse, Darstellung von Zwecken und Vorgehen oder die explizite Angabe von Informationsquellen. Ebenso sollte eine systematische Fehlerprüfung heute selbstverständliches Prinzip wissenschaftlicher Evaluation sein, etwa durch Sorgfalt bei der Erhebung, Auswertung und Interpretation empirischer Daten sowie insbesondere durch statistische Plausibilitätskontrollen für die im Datensatz vorliegenden Evaluationsdaten.

Andererseits enthalten die Standards auch hier die klassischen Qualitätskriterien Validität und Reliabilität (die oft in diesem Zusammenhang erhobene Forderung nach Objektivität wird in den Standards zum indist explizit nicht bemüht). Für Modellversuchsbedingungen ist folgendes festzuhalten: Während eine Validierung der entwickelten Messinstrumente und -methoden oft – aber nicht durchgängig – mit vertretbarem Aufwand geleistet werden kann, bleibt die Forderung nach Reliabilität oftmals als kaum erreichbar. Dies ergibt sich bereits aus dem Reliabilitätsbegriff: Kromrey definiert Reliabilität als „Genauigkeit“ bzw. „Zuverlässigkeit“ einer Messung durch „intertemporale, intersubjektive und interinstrumentelle Stabilität erhaltener Messwerte“ (Kromrey 1983, S. 125).

Gerade durch die Modellversuchspraxis und die damit gegebenen Rahmenbedingungen sind diese Forderungen nur eingeschränkt umsetzbar. Eine intertemporale Stabilität kann i. d. R. durch die zeitlich begrenzte Modellversuchslaufzeit oft nicht einmal ansatzweise überprüft werden, ebenso ist eine interinstrumentelle Stabilität wegen des für eine umfassende Datenerhebung mit unterschiedlichen Instrumenten in komplexen Lehr- und Lernprozessen oft kaum zu vertretbarem Aufwand nur eingeschränkt leistbar. Auch eine intersubjektive Stabilität der Messwerte ist – bedingt durch die für die Evaluationsforschung in der Modellversuchspraxis begrenzten Ressourcen und vor dem Hintergrund eines effektiven Ressourceneinsatzes – oft nicht nachhaltig sicherzustellen.

Dem Evaluationsforscher bleibt auch hier oftmals nur ein Ausweg: Sicherung von Intersubjektivität entsprechend der o. a. Definition von Kromrey (1983). Dies bildet ohnehin die Ausgangsbasis für eine mögliche spätere Meta-Evaluation, gefordert im Standard G9.

4 Zusammenfassung

Es ist sicher festzuhalten, dass eine wissenschaftliche Begleitung ihre heute gesetzten Aufgaben nicht erfüllt, wollte sie sich auf die Evaluationsfunktion beschränken. Gleichzeitig ist jedoch gerade die summative Evaluation ein entscheidender Beitrag der wissenschaftlichen Begleitung zur Sicherung der Transferfähigkeit von Modellversuchsergebnissen und ihrer Übertragbarkeit auf andere Bereiche des Berufsbildungssystems. Der vorliegende Beitrag geht daher davon aus, dass Aufgaben der summativen Evaluation im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen durchaus umfassender

als derzeit oft üblich wahrgenommen werden sollten, ohne dass dies eine umfassende Aufgabenwahrnehmung in der Modellversuchsbegleitung in Frage stellen darf.

Dabei erlauben es die besonderen Bedingungen der Modellversuchsforschung durchaus, die internationalen Standards der Programm- und Projektevaluation in breiterem Umfang zu berücksichtigen. Wegen der – etwa aufgrund der quantitativen Rahmenbedingungen bestehenden – Restriktionen sind gegenüber den Standards Einschränkungen etwa im Hinblick auf Unabhängigkeit des Evaluationsforschers und auf Reliabilität unvermeidlich. Ein möglicher Standard könnte hier als professionalisierendes Leitkriterium für die summative Evaluation im Rahmen der Modellversuchsforschung weiter führen: der Standard „Intersubjektivität“.

Literatur

- Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995.
- Bähr, Wilhelm/Holz, Heinz (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Berlin und Bonn 1995.
- Buggenhagen, Hans-Joachim/Busch, Klaus Henning: Handbuch Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Projekten der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Methodik und Organisation. Berlin 2000.
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, Stuttgart 1995.
- Euler, Dieter et al.: Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Materialien der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 73. Bonn 1999.
- Jenewein, Klaus: Auftrag orientiertes Lernen und Arbeiten. In: Holz, Heinz/Rauner, Felix/Walden, Günter (Hrsg.): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Bielefeld 1998, S. 151-173.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: Handbuch der Evaluationsstandards. Hrsg. von James R. Sanders. Opladen 2000.
- Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung, Opladen 1983 (zitierte Auflage) bzw. 2002 (aktuelle Auflage).
- Pätzold, Günter/Walden, Günter (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 225. Bielefeld 1999.
- Pätzold, Günter: Lernfelder – Lernortkooperation: Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum 2002.
- Pätzold, Günter/Busian, Anne/Riemann, Hinrich/Wingels, Judith: Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2002.
- Ploghaus, Günter: Innovationen in berufsbildenden Schulen durch Modellversuche. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 30 (2001), 2, S. 12-17
- Rauner, Felix: Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. ITB-Forschungsberichte 3/2002. Bremen, Dezember 2002.

Autorenverzeichnis

Bader, Reinhard, Prof. Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Beutner, Marc, AR Dr., Universität zu Köln
Biermann, Horst, Prof. Dr., Universität Dortmund
Büchter, Karin, Vertr.-Prof. Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Busian, Anne, AR'in, Universität Dortmund
Czycholl, Reinhard, Prof. i.R. Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Dehnbostel, Peter, Prof. Dr., Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg
Dobischat, Rolf, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg
Drees, Gerhard, PD Dr., Universität Dortmund
Dubs, Rolf, Prof. Dr. Dres h. c., Universität St. Gallen
Düsseldorff, Karl, Dr., Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg
Euler, Dieter, Prof. Dr., Universität St. Gallen
Frommberger, Dietmar, PD Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena
Greinert, Wolf-Dietrich, Prof. Dr., Technische Universität Berlin
Harney, Klaus, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum
Hauptmeier, Gerhard, Dr., Schriftleiter der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Heid, Helmut, Prof. em. Dr., Universität Regensburg
Howaldt, Jürgen, Dr., Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund
Huisinga, Richard, Prof. Dr., Universität Siegen
Jenewein, Klaus, Prof. Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Kaiser, Franz-Josef, Prof. Dr. em., Universität Paderborn
Kipp, Martin, Prof. Dr., Universität Hamburg
Klusmeyer, Jens, Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Lang, Martin, Dipl.-Ing., Universität Dortmund
Lipsmeier, Antonius, Prof. Dr., Universität Karlsruhe (TH)
Lisop, Ingrid, Prof. Dr., Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt
Mai, Heinz, OStD, Leopold-Hoesch-Berufskolleg Dortmund
Michelsen, Uwe A., Prof. Dr., Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen

Rauner, Felix, Prof. Dr., Universität Bremen
Reinisch, Holger, Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena
Roß, Ruth, Dr., Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg
Schröder, Rudolf, Dr., Universität Paderborn
Seubert, Rolf, AOR Dr., Universität Siegen
Twardy, Martin, Prof. Dr., Universität zu Köln
Vogel, Peter, Prof. Dr., Universität Dortmund
Voss, Anja, Ruhr-Universität Bochum
Wahle, Manfred, Dr., Universität Dortmund
Walden, Günter, Dr., Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Weischet, Markus, Ruhr-Universität Bochum
Wigger, Lothar, Prof. Dr., Universität Dortmund
Wittwer, Wolfgang, Prof. Dr., Universität Bielefeld
Zimmer, Gerhard M., Prof. Dr., Helmut-Schmidt-Universität – Universität der
Bundeswehr Hamburg

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik¹

Herausgegeben von:

Udo von der Burg, Dieter Höltershinken, Günter Pätzold
(ISSN 1437-4889)

- Band 1 Günter Pätzold (Hrsg.): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum 1992. ISBN 3-8196-0064-7
- Band 2 Udo von der Burg und Ulrich Freyhoff (Hrsg.): Studienmaterial: Einführung in die Schulpädagogik (dieser Band ist durch Band 26 ersetzt worden).
- Band 3 Hans-Peter Kasüschke: Medienbezogene Wahrnehmung und Handlungen bei Erzieherinnen. Empirische Studie über die medienbezogene Wahrnehmung bei Erzieherinnen im Kindergarten und den Einfluß der Wahrnehmung auf medienpädagogische Handlungen. Bochum 1991. ISBN 3-88339-871-3
- Band 4 Rita Schmude: Der Weg zur Individualität. Erziehungsziele und Erziehungsmethoden in der analytischen Psychologie C. G. Jungs. Bochum 1991. ISBN 3-88339-876-4
- Band 5 Uwe Rabe: Der einzelne und sein Eigentum. Überlegungen zur Individualität und zum Individuum bei Wilhelm von Humboldt. Bochum 1991. ISBN 3-88339-899-3
- Band 6 Hermann Horn: Existenz – Erziehung – Evangelium. Pädagogik im Dialog mit Philosophie und Theologie. Bochum 1991. ISBN 3-88339-913-2
- Band 7 Dieter Höltershinken und Dagmar Ullrich: Institutionelle Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren – Erfahrungen, Bedarf und konzeptionelle Weiterentwicklung am Beispiel der Einrichtungen des Sozialdienstes katholischer Frauen. Bochum 1991. ISBN 3-88339-945-0
- Band 8 Gerhard Drees: Verordnete Lernfähigkeit? Strukturelle Bedingungsfaktoren der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und des Entstehens von Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung. Bochum 1992. ISBN 3-8196-0020-5
- Band 9 Manfred Heitzer/Werner E. Spies (Hrsg.): LehrerInnen im Europa der 90er Jahre. Bochum 1993. ISBN 3-8196-120-1
- Band 10 Manfred Heitzer/Günter Pätzold/Udo von der Burg (Hrsg.): Suchbewegungen – Wertperspektiven – Formenbildungen. Festschrift für Werner E. Spies. Bochum 1993. ISBN 3-8196-0093-0
- Band 11 Renate Klees-Möller: Soziale Arbeit mit jungen Müttern. Zur historischen Entwicklung und gegenwärtigen Situation von Mutter-Kind-Einrichtungen. Bochum 1993. ISBN 3-8196-0111-2
- Band 12 Friedhelm Jacobs: Von Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende. Bochum 1993. ISBN 3-8196-0187-2
- Band 13 Klaus Jenewein: Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0296-4
- Band 14 Hilmar Hoffmann: Sozialdemokratische und kommunistische Kindergartenpolitik und -pädagogik in Deutschland. Eine historische Untersuchung zur Theorie und Realpolitik der KPD, SED, und SPD im Bereich institutionalisierter Früherziehung. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0258-5
- Band 15 Reinhard Bader/Günter Pätzold (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995. ISBN 3-8196-0340-9
- Band 16 Kurt-Ingo Flessau (Hrsg.): Lebenspfade, Festschrift für Monsignore Friedrich Grütters. Bochum 1994. ISBN 3-81 96-0269-0

¹ Bis Band 22 erschienen im Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum.

Ab Band 23 wird die Reihe fortgesetzt im projekt verlag, Bochum. Anfragen richten Sie bitte an den projekt verlag. Anschrift siehe Impressum.

- Band 17 Beate Schmuck: Mustertücher aus einer Dortmunder Schule im Hause Herbrecht. Dokumente schulischer Erziehung Dortmunder Mädchen im Spiegel sich wandelnder Lebensverhältnisse und Erziehungsvorstellungen in der Zeit von 1700-1850. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0302-6
- Band 18 Günter Pätzold (Hrsg.): Studienmaterial: Einführung in die Betriebspädagogik. (in Vorbereitung)
- Band 19 Elvira Metzke: „Technik verantworten lernen“? Die Konstituierung der Ingenieurausbildung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der „nicht-technischen Fächer“. Bochum 1994. ISBN 3-8196-0289-5
- Band 20 Albert Hurtz: Handlungsorientiertes Lernen in der Maschinenteknik. Bochum 1996. ISBN 3-81 96-0449-9
- Band 21 Christoph Selter: Schulpädagogik und Fachdidaktik: Zur Aktualität des Werkes von Johannes Kühnel (1869-1928). Bochum 1997. ISBN 3-8196-0534-7
- Band 22 Ernst Schmeer: Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. Bochum 1998. ISBN 3-8196-0549-5
- Band 23 Elmar Wortmann: Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht. 1999. 302 S.; 19,43 € [D]; ISBN 3-89733-016-4
- Band 24 Kurt-Ingo Flessau: Friedhelm Jacobs: Erziehungsdenken im Bannkreis der Französischen Revolution. Bochum 1998. ISBN 3-8196-0562-2
- Band 25 Dieter Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung – Aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung. 1999. 168 S.; 11,76 € [D]; ISBN 3-89733-024-5
- Band 26 Udo von der Burg/Günter Pätzold/Elmar Wortmann: Arbeitsbuch Handlungswissen für Schule und Unterricht. 2003². 159 S.; 15,34 € [D]; ISBN 3-89733-048-2
- Band 27 Udo von der Burg: Unterrichtsarbeit. Ein Anleitungs- und Lesebuch. 2002². 116 S.; 11 € [D]; ISBN 3-89733-063-6
- Band 28 Hedwig Kückmann-Metschies: Total-Quality-Management. Ein Weg zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik? 2001; 17,50 € [D]; ISBN 3-89733-068-7
- Band 29 Volker Hedderich: Fernunterricht und handlungsorientiertes Lernen. 2001; 400 S.; 21,50 € [D]; ISBN 3-89733-071-7
- Band 30 Günter Pätzold: Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. 2003²; 117 S.; 9,80 € [D]; ISBN 3-89733-074-1
- Band 31 Gerhard Drees/Günter Pätzold: Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. 2002; 120 S.; 9,80 € [D]; ISBN 3-89733-083-0
- Band 32 Bettina Seipp: Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der OSERschen Standards in der Ersten Phase der Lehramtsausbildung. 2003; 118 S.; 10,50 € [D]; ISBN 3-89733-091-1
- Band 33 Dieter Höltershinken: Von den ersten Kleinkinderschulen, Bewahranstalten und Kindergärten bis zum Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Beiträge zur Geschichte der Dortmunder Kindergärten. 2003; 218 S.; 15,50 € [D]; ISBN 3-89733-093-8
- Band 34 Dieter Höltershinken/Gertrud Scherer (Hrsg.): PEKiP – Das Prager-Eltern-Kind-Programm. Theoretische Grundlagen: Ursprung und Weiterentwicklung. 2004; 139 S.; 11,50 € [D]; ISBN 3-89733-100-4
- Band 35 Anne Busian/Gerhard Drees/Martin Lang (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. 2004; 314 S.; 26 € [D]; ISBN 3-89733-114-4
- Band 36 Bettina Seipp/Sylvia Ruschin: Neuordnung der Lehrerbildung an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Kompetenzen und Standards, Modularisierung, Kreditierung und Evaluation. 117 S.; 10,50 € [D]; ISSN 1437-4889; ISBN 3-89733-113-6

Weitere Titel aus dem Bereich Kultur- und Geisteswissenschaften

Wolfgang Krieger: *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*. Zur Neukonzeptionierung ästhetischer Erziehung im Paradigma der Selbstorganisation. 2004; 767 S.; 45 € [D] (Format: 17,3 x 24,5 cm). ISBN 3-89733-106-3

Elke Schubert: *Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person*. Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung; 2003; 332 S.; 26,50 € [D]; ISBN 3-89733-098-9

Ralf Elm (Hrsg.): *Ethik, Politik und Kulturen im Globalisierungsprozess*. Eine interdisziplinäre Zusammenführung. Studium Generale Bd. 13; 2003; 498 S.; 28,20 € [D]; ISSN 0171-0869; ISBN 3-89733-088-1

Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hrsg.): *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik*. Schnittmengen Problemhorizonte Lernpotentiale. Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 33; 2004; 183 S.; 13,50 € [D]; ISSN 1618-4734; ISBN 3-89733-107-1

Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hg.): *Neue geschichtsdidaktische Positionen*. Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 32; 2002; 173 S.; 12,80 € [D]; ISSN 1618-4734; ISBN 3-89733-080-6

Sabine Lingenauber: *Einführung in die Reggio-Pädagogik*. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat; 2001; 116 S.; 12,50 € [D]; ISBN 3-89733-060-1

Sabine Lingenauber (Hg.): *Handlexikon der Reggio-Pädagogik*. 2004; 159 S.; 16,50 € [D]; ISBN 3-89733-073-3

Ralf Elm (Hg.): *Universität zwischen Bildung und Business*. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik; 2002; 167 S.; 17,50 € [D]; Studium Generale, Bd. 12; ISSN 0171-0869; ISBN 3-89733-077-6

Roland Bast: *Pädagogische Autonomie*. Historisch-systematische Hinführung zu einem Grundbegriff der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. 2000; 131 S.; 12,78 € [D]; ISBN 3-89733-059-8

Theo Eckmann/Marcella Knipschild: *Chaos – Bewegung – Form*. Zwei Variationen aus der pädagogischen Praxis zu Joseph Beuys. Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 1 (Schriftenreihe der Carl Richard Montag Stiftung); 2003; 70 S.; 9 € [D]; ISBN 3-89733-085-7

Theo Eckmann/Christiane Drouven/Doreen Fitzke: *Eindruck findet Ausdruck*. LandArt: Ein Erlebnis- und Handlungskonzept sozialpädagogischer Praxis. Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 2 (Schriftenreihe der Carl Richard Montag Stiftung); 2003; 208 S.; 19,50 € [D]; 56 Farb-Abb.; ISSN 1611-1893; ISBN 3-89733-086-5

Franziska Lehne: *Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen durch die Interaktion mit Tieren*. Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 3 (Schriftenreihe der Carl Richard Montag Stiftung); 2003; 77 S.; 9,50 € [D]; ISSN 1611-1893; ISBN 3-89733-087-3